Lectura, *ciudadanía* *y* educación

Miradas desde la diferencia

Gregorio Valera-Villegas / Gladys Madriz
(compiladores)



Colección
Paulo Freire
Serie Pensamiento Pedagógico



Lectura, *ciudadanía y educación. Miradas* **desde la diferencia**

Gladys Madriz y
Gregorio Valera-Villegas
(compiladores)



Av. Panteón, Foro Libertador, Edif. Archivo General
de la Nación, planta baja. Caracas-Venezuela, 1010
Telfs.: (58-0212) 5642469 - 8084492 / 4986 / 4165
Telefax: (58-0212) 5641411

Correos electrónicos:
editorial@elperroylarana.gob.ve
elperroylaranaediciones@gmail.com
comunicaciones@elperroylarana.gob.ve

Página web:
www.elperroylarana.gob.ve

EDICIÓN AL CUIDADO DE:
Kattia Piñango
CORRECCIÓN:
Vanessa Chapman
DISEÑO:
Aarón Mundo
DIAGRAMACIÓN:
Jenny Blanco

Depósito Legal lf
ISBN
Impreso en Venezuela





COLECCIÓN **Paulo Freire**

"... el educador ya no es solo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual los argumentos de la autoridad ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas"

PAULO FREIRE

Ubicándose como parte de los oprimidos, Paulo Freire es, quizás, uno de los pedagogos más irreverentes y revolucionarios de nuestra América. Su propuesta emancipatoria surge desde los cimientos de pueblos que han sido históricamente excluidos y oprimidos por las grandes potencias dominantes. Desde allí, mirándose y mirando a su pueblo, postula que una pedagogía del oprimido —que no así para el oprimido— debe necesariamente surgir desde sus propias vivencias y acervos. La pedagogía del oprimido significa, en resumen, la pedagogía de la emancipación, de la liberación y, por tanto, de la autodeterminación.

En homenaje a su pensamiento y a su praxis, brindamos al público lector la Colección Paulo Freire, dedicada a la publicación de textos del pensamiento pedagógico y didáctico de nuestra América y del mundo. Sus tres series abarcan varias de las tendencias del pensamiento pedagógico y didáctico, mostrándolas en debate y reivindicando así su carácter diverso.



Serie Pensamiento Pedagógico

Brinda al público lector el debate y disertación de distintas tendencias y escuelas del pensamiento pedagógico.

Serie Didáctica

Modos y herramientas de la pedagogía son publicados en esta serie dedicada a quienes deseen construir nuevos saberes.

Serie Léxicos

Todo estudio requiere el dominio del vocabulario y sus respectivas etimologías. Diccionarios y demás textos lexicográficos estarán dispuestos en esta serie.

Lectura, *ciudadanía y educación. Miradas* **desde la diferencia**

Gladys Madriz y
Gregorio Valera-Villegas
(compiladores)

LECTURA, CIUDADANÍA Y EDUCACIÓN DESDE LA ALTERIDAD Y LA DIFERENCIA. A MANERA DE INTRODUCCIÓN

Gladys Madriz y Gregorio Valera-Villegas

LECTURA, CIUDADANÍA Y EDUCACIÓN DESDE LA ALTERIDAD Y LA DIFERENCIA. A MANERA DE INTRODUCCIÓN

La lección es convocatoria en torno al texto: congregación de lectores. Y así, en la lección, el texto se convierte en palabra emplazada, en palabra colocada en la plaza, en el lugar público, en el lugar que ocupa el centro para simbolizar lo que es de todos y no es de nadie, lo que es común. Y en la plaza, en cuanto palabra emplazada, el texto nos emplaza: por el texto cada uno está emplazado en lo común, emplazado por lo común

Jorge Larrosa. *Pedagogía profana*

La relación educación y ciudadanía plantea interrogantes y desafíos de niveles insoslayables. Históricamente, tal relación ha sido interpretada desde distintas perspectivas. Hoy estas palabras y la forma de relacionarse adquieren una especial relevancia, entre otras cosas, por la diversidad de sus procesos y las particularidades de sus constituciones. Los reajustes, reacomodos y readecuaciones que ha habido en América Latina en los últimos veinte años, le han prodigado al mercado un papel principal de regulación de la vida social, económica y política, sustituyendo la inquietud por la ciudadanía como portadora de derechos. Y lo logran al reducir al ser humano de nuestros países a un simple papel de consumidor de los servicios que compra.

Dentro de este orden de ideas, cabe señalar algunos de los posibles desafíos e interrogantes, entre otros, los siguientes: ¿cómo resolver las tensiones, a veces insostenibles, generadas por la globalización

—el capitalismo globalizado— en materia de ingentes necesidades sociales y reclamos de justicia y equidad social, económica y cultural? ¿Cómo salvar las contradicciones generadas por los procesos de privatización acelerados, entre ellos de la educación, y la edificación de espacios públicos[1] de participación y ejercicio activo y crítico de la ciudadanía? ¿Cómo superar el estado de cosas generado por la democracia representativa, como el burocratismo, el manejo doloso de fondos públicos y la discrecionalidad en el ejercicio del poder, e ir a un estadio de democracia participativa y protagónica en la que prácticas de participación ciudadana y de contraloría social se conviertan en asuntos cotidianos de las comunidades organizadas?

A pesar de este panorama pesimista, puede decirse que encontramos algunas repúblicas de nuestra América imbuidas en un proceso de cambio social, con sus diferencias de matices y alcances, que buscan la edificación de espacios de participación y protagonismo de la ciudadanía, enmarcados en una democracia otra[2], que permita darle sustentabilidad en el tiempo, y a la vez superar “la dialéctica de la negación del otro como imposibilidad de ciudadanía (…), ese otro que puede ser: mujer, indio, negro, campesino o marginal urbano” (Calderón, Hopenhayn y Ottone, 1996, pp. 62-63).

De igual manera, cabe destacar el papel que está llamada a cumplir la lectura, su función formadora en materia de la adquisición del oficio de la ciudadanía[3]. Es necesario visualizar sus posibilidades y

1 Lo público (avanzando mucho más allá de la tradicional distinción liberal circunscrita a “aquello que no es privado”, para circunscribirlo al ámbito de lo político) puede ser entendido como un espacio público, político y social. Un lugar fundamental del mundo de la vida social, conformado por relaciones comunicativas, de intereses por lo común, por problemas, asuntos, debates abiertos y tomas de posición.

2 Una democracia, si es de verdad, se apoya ineluctablemente en la razón pública, por cuanto ella es: “la razón de sus ciudadanos, de quienes comparten una posición de igual ciudadanía. El objeto de su razón es el bien público: aquello que la concepción política de la justicia exige a la estructura institucional básica de la sociedad y a los propósitos y fines que las instituciones han de servir”. Rawls, John. (1996). *El liberalismo político*. Barcelona: Crítica, p. 247.

3 En los términos de un libro homónimo de Fernando Bárcena. (1997). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós.

dificultades en esta materia así como también pensar en sus formas emergentes y alternativas de concebirlas, y recrear estas desde los diferentes ángulos de la educación ciudadana. Lectura, educación y ciudadanía son tres palabras para entonarlas, para hacerlas sonar con una música otra, y mirarlas desde la diferencia, ante el reto de leer el mundo de la vida social y leer los textos con los oídos dirigidos hacia la práctica de la vida cívica y hacia las letras y su experiencia de lectura.

Educación y ciudadanía: alteridad y diferencia

¿De qué se habla cuando se habla de ciudadanía? Ella refiere a una idea de identidad cívica, de interés por lo público y pertenencia política a una comunidad humana que propicia la incorporación, integración y arraigo de los individuos, nuevos o recién llegados y extraños, y al mismo tiempo, la adquisición de un compromiso personal y activo con el destino de la misma. El desiderátum principal está en lo relacionado con los derechos, los cuales van mucho más allá del simple estatus jurídico[4]. El establecimiento en los textos legales de derechos iguales y para todos no resuelve las exclusiones y marginamientos en el acceso real a los mismos que se producen en lugares concretos y específicos; sólo alcanzan, y ya es mucho decir, a ser un terreno desde donde se pueden organizar luchas legítimas de los excluidos contra los desequilibrios e inequidades crónicas. Así, el ejercicio de la ciudadanía, considerado como un deber, pasa justamente por reafirmar los afanes por conquistar tales derechos, desde sus especificidades y diferencias, por medio de luchas colectivas realizadas en contextos sociopolíticos e históricos concretos.

Por otra parte, la identidad cívica involucra una relación dinámica entre la identidad individual y la comunitaria mediante la

4 Dentro de la tradición clásica liberal, la noción de ciudadanía alude fundamentalmente al estatus jurídico, derechos civiles y políticos que el respectivo Estado otorga y garantiza para todos los individuos pertenecientes a una determinada sociedad, en términos de igualdad.

acción colectiva, sobre la base de la narración/reflexión de lo actuado y vivido. Desde el punto de vista histórico-político, la democracia participativa y protagónica propicia las condiciones en mejor y mayor medida para la conformación de dicha identidad y el ejercicio de una ciudadanía activa y crítica, si se le compara con la democracia representativa, porque es

> el proceso de participación política, como espacio de ejercicio de los deberes, de demandar los derechos y sancionar el reconocimiento de los mismos lo que otorgaría un rol activo al ciudadano, fortalecería la identidad y contribuiría a generar una mayor cohesión cultural (Fernández, 2006, p. 31).

La ciudadanía activa o práctica de la ciudadanía gira en torno a las dinámicas de relación entre los ciudadanos, las instituciones del Estado y el ejercicio público[5] del gobierno. Tales dinámicas tienen que ver directamente con el derecho a la participación en la toma de decisiones de la vida política y socioeconómica de un Estado nacional, una comunidad regional, local. La ciudadanía activa no sólo significa hacer oír la voz del colectivo sino ejercer influencia en la toma de decisiones e involucrarse en el ejercicio de la contraloría social sobre la gestión pública.

En América Latina, las democracias creadas después de los gobiernos dictatoriales de derecha han tenido un carácter representativo de escasísima participación política. En la realidad hemos visto gobiernos conducidos por élites, con una marcada limitación de espacios públicos para la participación de la inmensa mayoría de los habitantes de los respectivos países[6], y con altos niveles de desigualdad social y de acceso a los servicios públicos básicos. La transformación de este estado de cosas implicaría, en términos generales,

> buscar formas y propuestas para ciudadanizar la política, es decir, fortalecer la capacidad de las personas para incidir sobre las acciones de interés colectivo (...), participar en decisiones, hacer posibles las demandas por nuevos y mayores derechos, así como fiscalizar y hacer responsables a las instituciones y a los funcionarios por las resoluciones públicas (ob. cit., p. 35).

Por tanto, el estudio crítico y profundo de la democracia representativa[7] y el imperativo de avanzar hacia la construcción y consolidación de un sistema de participación y protagonismo democrático, es un reto definitivamente ineludible en nuestros días[8].

La educación tiene una función clave que desempeñar en la constitución de una ciudadanía activa y crítica. Visto el proceso educativo como campo y habitus, desde la perspectiva de Bourdieu[9], podría constituirse en una plataforma de sustentación para la reproducción o para su transformación del estado de cosas sociopolítico y cultural, y podría dar una importante contribución para la formación del

5 Lo público puede ser entendido como un espacio público, político y social. Un lugar fundamental del mundo de la vida social, conformado por relaciones comunicativas, de intereses por lo común, por problemas, asuntos, debates abiertos y tomas de posición.

6 Circunscritos en la mayoría de los casos a las convocatorias a procesos electorales de dudosa credibilidad o francamente amañados mediante la máxima del “acta mata voto”.

7 A los postulados de esta democracia, tales como la soberanía popular, el pluralismo, la tolerancia, la contienda electoral, la decisión de las mayorías, entre otros, cabría agregar los de la democracia participativa: la participación ciudadana, la contraloría social, la corresponsabilidad pública, la igualdad, la solidaridad, por citar algunos.

8 Cabe señalar, a este respecto, la experiencia venezolana de los últimos siete años que representa un proyecto de cambio social y político volcado en la *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*, aprobada mediante un referéndum popular en 1999. En ella se plasma la concepción de un nuevo sistema político de democracia participativa y protagónica, que aspira a conformar una ciudadanía activa y crítica y solventar la enorme deuda de inequidades sociales, económicas y políticas acumuladas durante más de cuarenta años de democracia representativa.

9 Véase a Bourdieu, Pierre. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama. Y también del mismo autor, *El sentido práctico*. (1991). Madrid: Taurus. El campo y el habitus implican una relación dialéctica entre lo objetivo y subjetivo en el moldeamiento de la cultura. El campo es el lugar específico, espacio-tiempo en el que se despliegan los dispositivos en los que operan los individuos y grupos y las relaciones establecidas entre ellos. El habitus tiene que ver con las ideas, esquemas y percepciones con las que se aborda lo real social del campo en cuestión.

nuevo ciudadano. Así, la educación desde la perspectiva de espacio educativo, como campo, puede ser sometido a un proceso de re-construcción y co-construcción, estrechamente imbricado con la trans-formación y re-configuración de un habitus orientado por una educación para la ciudadanía activa y crítica.

La educación en América Latina, como campo y habitus, mutatis mutandis, se encuentra marcada por la dialéctica de la negación del otro[10] como imposibilidad de ciudadanía, a la cual ya hemos hecho referencia. Esta dialéctica, que implica la presencia de integrados y excluidos, "tiene una profunda raigambre cultural que refuerza este patrón de exclusión e inequidad, y le plantea dificultades muy grandes a la construcción de una ciudadanía moderna y de un desarrollo con fuerza integradora" (Calderón, Hopenhayn y Ottone, 1996, p. 62). La dialéctica se despliega en un doble movimiento, por una parte: la negación/diferencia del otro desde el sí mismo, el otro; y por la otra, su "automática" desvalorización o desconocimiento: el diferente/inferior/extraño[11], "y se lo sitúa del lado del pecado, el error o la ignorancia" (ob. cit.).

En cuanto al ejercicio de la ciudadanía, tal dialéctica se manifiesta en que el otro/negado/oprimido aparece como el marginado/excluido de los espacios sociopolíticos de toma de decisiones públicas, sin acceso a los proyectos y beneficios colectivos, constituyéndose sus contextos en campos y habitus de manifestación de la

10 Desde una perspectiva diferente, este asunto es abordado en este libro por Carlos Skliar, "*La pregunta por la identidad y la respuesta por la alteridad*".

11 En este libro aparece abordada la temática de lo extranjero, o extranjeridad, aunque con un talante un tanto distinto al aquí expuesto. Nos referimos al texto de Walter Kohan, "*Política, educación y filosofía: la fuerza de la extranjeridad*". Lo extranjero comprende una faceta de la negación del otro por parte de las élites políticas y económicas (que se autodefinen como criollas, no mestizas), el otro/extranjero que representa la amenaza a la identidad nacional desde afuera, o el otro/extranjero de adentro (indio, mestizo, negro, marginal) "identificándose de manera acrítica y emuladora con lo no autóctono, sea europeo o norteamericano". El otro/extranjero/negado (indio, mestizo, negro, mujer, campesino, pobre, marginal) también vive su autonegación de su propia identidad ante sí mismo, o como un llegar a ser otro insatisfecho, frustrado (el blanco, el rico, el del norte). Véase a Calderón, Hopenhayn y Ottone. Ob. cit.

llamada cultura oprimida, definida como aquella que "carece de instituciones encargadas de la producción de conocimientos y de normas o estrategias para negociar, modificar y adaptar los proyectos de sociedad de sus portadores" (Casimir, 1984, p. 67).

Leer el mundo, leer el texto o la lectura como dispositivo para la formación de la ciudadanía activa

Leer, en cierto modo, es reescribir y no simplemente un ejercicio de mera memorización del contenido de un texto. Tampoco leer es un acto para el aumento de peso, para engordar intelectualmente. El conocimiento, está claro, no es sólo una cosa hecha, sino en continua re-creación.

La lectura como dispositivo para la formación de la ciudadanía activa y crítica supone una relación de acción y reflexión sobre lo vivido y lo por vivir. La presencia del sujeto social y su constitución en el mundo de la vida implica una lectura de la memoria, de la narración del pasado-presente, y del presente-pasado para tomar esa presencia como objeto de estudio crítico. En este sentido, puede decirse que los nuevos ciudadanos a formar no deben ser vistos como individuos eunucos cívicos, analfabetas políticos[12] a ser recuperados o "salvados" por educadores "buenos", sino mediante un encuentro educador/educando/educador dialógico/disidente/deferente, en cuanto puede generar acuerdos sobre los asuntos del espacio público y de su participación en él, pero también diferencias, puntos de vista encontrados, desde el acto de la deferencia para con el otro.

El dispositivo tiene que ver claramente con el provocar una concientización relacionada con el reconocimiento de un mundo en el

12 En palabras de Freire, un analfabeta político es aquel/aquella: "—no importa si sabe leer y escribir o no— (...), que tiene una percepción ingenua de los seres humanos en sus relaciones con el mundo, una percepción ingenua de la realidad social que, para él o ella, es un hecho dado, algo que es y no que está siendo". Freire, Paulo. *La importacia de leer y el proceso de liberación.* Siglo XXI, p.73

que le ha tocado vivir, dado como herencia, como tradición, al cual hay que leer en la memoria de los textos y las hablas de los ascendentes; y también dándose en el presente, en la acción, y abriéndose al por-venir, en la palabra escrita y en la dicha/y no dicha/o por decir de los contemporáneos y descendientes. En esta idea de lectura subyace un presupuesto referido a que, si bien la lectura del mundo precede, en cierta medida, a la de la palabra[13], esto es sólo en el sentido literal de la lectura, porque en verdad, en alguna medida también se dan de manera simultánea, sólo que cierta pedagogía normalizadora[14] de la lectura las separa y divide radicalmente, prescindiendo del acompañamiento y acompasamiento de ambas, afectando la posibilidad de comprensión de ese mundo, incluso de la opción de incidir en su cambio[15].

En este orden de ideas, puede decirse que tal dispositivo reconoce opciones múltiples para un proceso particular que involucra una constitución de sí mismos de esos lectores/ciudadanos/activos/críticos, porque, además de las razones ya señaladas, la lectura es una práctica histórica y sociopolítica construida.

El proceso de (con)formación y/o (trans)formación[16] de un sujeto capaz de un ejercicio de una ciudadanía activa crítica, pasa,

13 Esta tesis es de Freire. Véase a Paulo Freire. *La importancia de leer y el proceso de liberación*, pp. 94-107

14 En el sentido de Foucault.

15 Para visión más amplia de esta idea, véase a Gladys Madriz y Gregorio Valera-Villegas. (2006). *Una hermenéutica de la formación de sí. Lectura, escritura y experiencia.* Caracas: Ediciones del CDCH de la Universidad Central de Venezuela. Cabe hacer la siguiente cita a este respecto para destacar que la lectura tiene, en buena porción, elementos de los que caracterizan y definen a la ciudadanía, por cuanto esta última "es una praxis, una actividad sociopolítica, una construcción mediada histórica, social y políticamente. Se configura en el mundo de las prácticas sociales, de la producción material, simbólica y cultural de la vida humana, en el universo de las representaciones subjetivas, en las relaciones intersubjetivas y en el plano de las mediaciones institucionales, económicas y políticas". Sola Villazón, Ana y otros. (2006). "La lectura: un dispositivo para la construcción de la ciudadanía". Publicación periódica. Año 11, N° 42, p. 136.

16 La (con)formación así como la (trans)formación tienen que ver con un proceso que se realiza con el «otro», desde el «otro» y lo «otro».

por medio de la lectura, por un re-conocimiento de ese mundo en el que le ha tocado vivir, que es un mundo narrado, y desde el cual se ha ido constituyendo su identidad, fundamentalmente narrativa (Ricoeur, 1996). Para ir, desde allí, (con)formándose en ese «sí mismo otro» dispuesto a asumir compromisos ético-políticos concretos de participación en acciones de cambio de su contexto histórico-político y cultural.

Este proceso de re-constitución de su ciudadanía, mediante prácticas como la lectura, implica un crecimiento de su autoconsciencia que le permitirá re-asumir su palabra, en un ejercicio de pensar desde sí mismo y desde el «otro». De esta manera, pudiera decirse que:

> (...) la ciudadanía como praxis intersubjetiva se transforma así en un movimiento inestable, contingente, al interior del cual los sujetos van dotando de múltiples significados y sentidos a los contenidos de los derechos sociales, civiles, económicos, culturales, políticos, humanos y a las prácticas que se despliegan en la lucha por el reconocimiento y la participación ciudadana (Sola y otros, 2006, p. 137).

La (con)formación de un ciudadano activo y crítico que involucra la adquisición de una (auto)consciencia de la participación en acciones por la justicia social, la equidad y contra la negación del «otro», supone a la vez la asunción del reconocimiento de la diferencia, ya que no se trata de convalidar prácticas de pensamiento único y de un igualitarismo rayano en el totalitarismo.

El dispositivo, al cual nos hemos venido refiriendo, debería contemplar la posibilidad de construcción de escenarios de lectura, edificados a partir de lecciones públicas, en tanto y en cuanto funcionen como convocatorias abiertas para leer juntos desde la repetición y la diferencia. El texto escrito se constituiría en una plataforma para leer y pensar desde la coincidencia y la diferencia. El acto de la lectura puede así llegar a erigirse en una opción para cuidar de sí y del otro, en el sentido de Foucault, desde la reinvención de un camino particular,

desde la reflexión sobre la propia experiencia, y desde la lectura-escucha de lo narrado en los textos históricos y de ficción, sobre lo que le pasó a otros seres humanos, y que al leerlos de verdad, de alguna manera, terminan por hacerles sentir que también les pasa o les pasó, o podría pasarles.

La lectura puede convertirse en una ayuda fundamental para la constitución de sujetos/ciudadanos/activos/críticos, por cuanto ella puede crear, de hecho, algunas de las condiciones para tal constitución, porque "no hay verdadera ciudadanía sin un trabajo de pensamiento, sin aprender a argumentar, a discutir, a tener opinión propia…" (Sola y otros, ob. cit., p. 137). Y la verdadera lectura, en la cual el receptor parta de "la pasión por la lectura y el abrirse al texto" (Valera-Villegas y Madriz, p. 121), puede llegar a producir efectos deseables en la subjetivación que coadyuvan al lector en la toma de conciencia para escoger su propia senda, sus propias palabras, y "encontrar sentido a las prácticas cotidianas, buscar razones para vivir, tener derecho a tomar decisiones y participar en un devenir compartido" (Sola y otros, ob. cit., p. 138).

Para cerrar: formar para el oficio de la ciudadanía

La formación para el oficio de la ciudadanía[17] representa un desafío para la constitución de un sujeto social capaz de asumir la participación[18] democrática en el espacio público. Tal desafío representa la promoción de un proceso educativo y político que se sustente sobre la base de una relación distinta entre el ciudadano y la

17 En los términos de un libro homónimo de Fernando Bárcena. (1997). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*, Barcelona: Paidós.

18 Para los griegos era "la participación en el autogobierno la que convertía a los seres humanos en dignos de tal nombre. La discusión, la competencia pública y la deliberación en común de ciudadanos iguales, colaboran a la dignidad de los participantes y a la contribución ordenada y pacífica del bien colectivo". Del Águila, Rafael. (1996). "La participación política como generadora de educación cívica y gobernabilidad". En: *Revista Iberoamericana de Educación*, Año 12, N° 4.

cuestión pública[19]. Este proceso pudiera orientarse hacia el logro del ejercicio de una ciudadanía en términos como: la intervención política en los asuntos públicos, una actuación solidaria, respetuosa y organizada y el desarrollo de una dinámica de protestas y propuestas.

Desde luego que un proceso de esta naturaleza se erige también desde los fundamentos de un *ethos* democrático, esto es, la democracia como forma de vida, y desde una ética. Tal ética comprende unos puntos nodales entre los cuales pueden señalarse:

1. Una acción política (que en general, se orienta por el respeto y la garantía de la vida humana en comunidad).
2. Que toda decisión política, norma o ley, debe ser expresión del acuerdo, del consenso.
3. Que tanto la garantía y el respeto a la vida como el acuerdo en los asuntos comunes, deben ser factibles sociohistóricamente[20].

Ahora bien, cabe preguntar por el papel de la educación en la formación del oficio de la ciudadanía. Obviamente, nuestra preocupación no busca esbozar una respuesta al cómo, esto es, al tema de los instrumentos y herramientas para hacer viable una educación cívica, sino que aborda, en líneas generales, la pregunta por el porqué, es decir, la reflexión filosófica y pedagógica que contribuya en algo con

19 La cuestión pública se refiere, grosso modo, al asunto de lo político, entendido como espacio político relacionado con la organización del poder, la toma de decisiones de carácter social, económico, entre otros.

20 Véase a Enrique Dussel. (1998). *Ética de la liberación: en la edad de la globalización y de la exclusión.* Madrid: Trotta. Este autor señala las dimensiones materiales, formales y factibles de la eticidad, las cuales consisten en lo siguiente: a) Lo material: la verdad práctica de la razón práctico-material, ético-originaria, acerca de la reproducción de la vida del sujeto: lo "verdadero". b) Lo formal: la validez intersubjetiva de la razón discursiva, de enunciados normativos con pretensión de validez: lo "válido". c) Lo factible ético: lo acordado es juzgado en su factibilidad por la razón instrumental y estratégica: lo factible, posible técnica, económicamente, etc., es enmarcado, por los principios material y formal, y realizado con factibilidad ética, proceso de "aplicación" o realización que obra el acto, la institución, o el sistema de eticidad: "lo bueno". Ibídem, p. 236.

la necesaria construcción de un marco teórico-referencial para su fundamentación.

En materia de tareas a cumplir por esa educación, estas pudieran desglosarse en aspectos como los siguientes:

1. La reflexión teórico-conceptual, de acuerdo con Bárcena, sobre los vínculos entre la filosofía política y la educación de la civilidad[21].
2. La formación política de la ciudadanía, mejor dicho, la formación de un sujeto social competente[22] para participar activa y críticamente en lo que atañe a la comunidad política en la que vive.
3. El reto de formar a la mujer y al varón para participar consciente y activamente en el bien común.
4. La educación del juicio, la adquisición de la capacidad para el juicio cívico y político[23], y
5. Finalmente, el cultivo de una democracia ética mediante "un proceso educativo que desarrolle el juicio crítico y favorezca la puesta en ejercicio de las capacidades de razonamiento, al tiempo que desarrolle la sensibilidad..." (Guisan, s.f., p. 149).

***

21 Bárcena, Fernando. *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*, p. 52 y siguientes. Lo que tendría que ver con la relación entre educación filosófica y formación del juicio cívico.

22 Aquí cabe preguntar sobre qué se habla cuando se habla de competencia cívica; al respecto se ha sostenido que, si se le concibe como una práctica a la ciudadanía, ella tiene un conjunto de atributos básicos, a saber: "a) ejercicio de juicios decisivos sobre asuntos públicos; b) devoción por el bien público; c) educación o desarrollo moral; y d) sentido y disposición para el servicio a la comunidad". Bárcena, Fernando; Gil, Fernando y González, Jover. (1999). *La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política.* Bilbao: Descléee de Brouwer, p. 169.

23 Bárcena señala a este respecto: "la capacidad de juicio cívico y la formación de una mentalidad cívica deliberante constituyen dimensiones esenciales de formación y educación política; (...) el ciudadano competente se distingue (...) por su maestría moral y por su capacidad de juicio cívico, por su habilidad para juzgar las realidades de lo común (...) desde una visión compartida de lo común". En: *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*, p. 175.

Lectura, ciudadanía y educación. Miradas desde la diferencia es un libro que pretende constituirse en un texto-escenario para la puesta en las tablas de un conjunto de escritos que hagan sonar la triple relación de lectura, educación y ciudadanía en múltiples claves interpretativas. Así, abrir las páginas de esas escrituras[24] inconclusas y finitas de esa triple relación a través de diferentes miradas, podrá representar una ocasión para el despliegue de un acto de lectura que propicie en alguna medida una experiencia que le pase a un lector, el cual resultará, al menos, como ilusión de la apuesta editorial, tocado, tumbado y (trans)formado en sus compromisos éticos, ideológicos y políticos. De igual forma, la lectura de la educación, en tanto acontecimiento ético, podrá constituirse en punto de encuentro de la praxis lectora, de la pluralidad y la diferencia cívica.

24 Para la elaboración de las mismas concurrieron autores/as venezolanos/as y de otras nacionalidades. Sólo nos resta ofrecerles nuestro reconocimiento y nuestra palabra de gratitud por haber aceptado la invitación a participar en esta empresa editorial.

Bibliografía

Bárcena, Fernando. (1997). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós.

Bárcena, Fernando; Gil, Fernando y González, Jover. (1999). *La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política*. Bilbao: Descléee de Brouwer.

Bourdieu, Pierre. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

Bourdieu, Pierre. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

Calderón, Fernando; Hopenhayn, Martín y Ottone, Ernesto. (1996). *Esa esquiva modernidad. Desarrollo, ciudadanía y cultura en América Latina y el Caribe*. Caracas: Nueva Sociedad.

Casimir, J. (1984). Vigencia de la cultura oprimida. En: *Cultura y creación intelectual en América Latina*. México: Siglo XXI Editores.

Del Águila, Rafael. (1996). La participación política como generadora de educación cívica y gobernabilidad. *En: Revista Iberoamericana de Educación*, N° 12, p. 4.

Dussel, Enrique. (1998). *Ética de la liberación: en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Trotta.

Fernández, Margarita. (2006). Educación y ciudadanía: un marco conceptual para una interrelación necesaria. En: *Revista Alternativas*, Año 11, N° 42, p. 31.

Freire, Paulo. (s.f.). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.

Guisan, Esperanza. (s.f.). *Ética sin religión*. Madrid: Alianza.

Rawls, John. (1996). *El liberalismo político*. Barcelona: Crítica.

Ricoeur, Paul. (1996). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.

Sola Villazón, Ana y otros. (2006). La lectura: un dispositivo para la construcción de la ciudadanía. En: *Alternativas.* Serie: Espacio Pedagógico. Año 11, N° 42, p. 136.

Valera-Villegas, Gregorio y Madriz, Gladys. (2006). *Una hermenéutica de la formación de sí. Lectura, escritura y experiencia*. Caracas: Ediciones del CDCH de la Universidad Central de Venezuela.

LEER (Y ENSEÑAR A LEER) ENTRE LAS LENGUAS. VEINTE FRAGMENTOS (Y MUCHAS PREGUNTAS) SOBRE LECTURA Y PLURALIDAD

Jorge Larrosa

Jorge Larrosa. *jlarrosa@ub.edu* Natural de Andorra, Aragón, España. Es profesor de Filosofía de la Educación de la Universidad de Barcelona, España. Ha realizado estudios posdoctorales en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres y el Centro Michel Foucault de París. Ha sido profesor invitado en varias universidades europeas y latinoamericanas. Sus estudios se sitúan en líneas colindantes entre la filosofía, la literatura y la pedagogía. Entre sus libros destacan *La experiencia de la lectura* (tercera edición aumentada en México: FCE, 2003); *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel* (Barcelona: Laertes, 2003); *Pedagogía profana* (Buenos Aires: Novedades Educativas, 2000. Traducido al francés y portugués). Como autor compilador tiene en su haber: *Trayectos, escrituras y metamorfosis. La idea de formación de la novela* (1994); *Escuela, poder y subjetivación* (1995); *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (1995); *Imágenes del otro* (1996); *Camino y metáfora*; *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia* (2001); *Más allá de la comprensión: lenguaje, formación y pluralidad* (2002). También ha publicado varios artículos y monografías en revistas especializadas nacionales e internacionales.

LEER (Y ENSEÑAR A LEER) ENTRE LAS LENGUAS. VEINTE FRAGMENTOS (Y MUCHAS PREGUNTAS) SOBRE LECTURA Y PLURALIDAD

Casi al final de una larguísima vida dedicada a explorar las implicaciones culturales, históricas, políticas, éticas, estéticas y filosóficas de esa práctica cotidiana que llamamos "lectura", Hans-Georg Gadamer, el maestro de la hermenéutica contemporánea, escribió lo siguiente: "qué cosa sea leer, y cómo tiene lugar la lectura, me parece una de las cosas más oscuras".

A mí siempre me ha conmovido ese gesto (que no sé si llamar filosófico) de mantener como desconocido lo que creemos conocer. Todos nosotros sabemos (o creemos saber) qué es leer. Todos nosotros sabemos (o creemos saber) cómo tiene lugar la lectura. Todos nosotros leemos todos los días, y leemos cosas sobre la lectura y, a veces, hablamos de las lecturas de los otros, de cómo leen, o de cómo deberían leer. Pero a lo mejor eso que sabemos (o que creemos saber), lo sabemos (o creemos que lo sabemos) precisamente porque nunca nos hemos parado a pensar.

¿No será eso "pensar"?, ¿convertir en problema lo que se da como solución?, ¿convertir en pregunta lo que se da como respuesta?, ¿convertir en oscuro lo que se da como evidente?, ¿inquietar lo que sabemos (o lo que creemos saber)?

Aprender tiene que ver con el saber, con llegar a saber lo que no se sabía. Pero aprender tiene que ver también con el pensar, con el pararse a pensar lo que ya se sabe. También enseñar tiene que ver con el saber, con transmitir lo que uno ya sabe, con hacer saber a otros lo que a uno le han enseñado, lo que uno ya ha aprendido. Pero

no hay mayor desafío para un profesor que el que alguien le diga: "no me enseñes lo que sabes, ¡dime lo que piensas! o, mejor, ¡enséñame lo que te hace pensar!" Ahí enseñar es hacer pensar, dar a pensar, transmitir a otros lo que pensamos y, sobre todo, lo que nos hace pensar. O, dicho de otro modo, compartir los problemas, las preguntas, las oscuridades, las inquietudes.

A continuación, entonces, algunas notas sobre lectura y pluralidad, algunos fragmentos. Verán que contienen muchas citas. De esas que, por lo menos a mí, me han hecho y me siguen haciendo pensar. Verán que contienen también muchas preguntas. De esas que no están orientadas a solicitar una respuesta, sino a abrir un camino: un camino de investigación, tal vez, pero sobre todo un camino de pensamiento. Verán que he incluido también, a pie de página, referencias a algunos de mis escritos sobre estos temas. Tómenlas, si quieren, no como la bibliografía de un especialista (esa horrible palabra), sino como testimonios de la persistencia en mi trabajo de algunos problemas, de algunas inquietudes. Espero sinceramente que este texto contribuya a oscurecer lo que parece claro, a hacer aún más misterioso y, por tanto, más interesante, el asunto de la lectura. Espero que este texto sea leído en forma interrogativa, incluso en sus afirmaciones.

1

Imaginemos a varias personas leyendo un poema. El poema que leen es el mismo pero la lectura es, en cada caso, distinta. Podemos decir, entonces, que esas personas leen y no leen el mismo poema. El poema es el mismo si lo tomamos como texto: es textualmente idéntico en todos los casos. Por tanto, todos leen lo mismo. Pero la lectura, la experiencia de la lectura es, para cada cual, la suya. Por tanto, nadie lee lo mismo.

La lectura es singular. ¿Significa eso que la lectura es subjetiva? El texto es plural. ¿Significa eso que el texto es polisémico? Yo no

estoy seguro. Creo que una teoría de la singularidad de la lectura es más y otra cosa que una teoría de la subjetividad de la lectura. Y creo también que una teoría de la pluralidad del texto es más y otra cosa que una teoría de la polisemia del texto. Las palabras no son indiferentes. Hay que ser extremadamente cuidadoso en la elección de las palabras. Porque las palabras ayudan, pero también traicionan. Porque las palabras son también caminos. Caminos de pensamiento.

2

La palabra «subjetividad» y la palabra «polisemia» nos llevan por un camino de pensamiento relativamente trillado. No digo equivocado, ni poco interesante, sino relativamente trillado. Ese que nos dice que la lectura es subjetiva, que la lectura es siempre de alguien concreto, cultural e históricamente situado, y que el texto, cualquier texto, es susceptible de interpretaciones infinitas. Ese que nos lleva enseguida a la historia de la lectura, a la sociología de la lectura, a la psicología de la lectura. Ese que nos lleva a tratar de identificar al sujeto lector y a tratar de derivar, de ahí, de su identidad subjetiva, las características de su lectura. Ese que nos lleva a situar los textos en el interior de unas prácticas de lectura, social e históricamente determinadas, de donde se derivarían su(s) sentido(s).

Además, eso de que la lectura es subjetiva y de que el texto es polisémico lleva, en algunos casos, a ese discurso de lo privado, de lo sensible, de lo personal, de lo que pasa en el interior de cada uno, a ese discurso de la libertad individual de interpretación. Los argumentos son bien conocidos: se trata de afirmar la pluralidad de las lecturas, el infinito del texto, lo indecible de la interpretación, poniendo el acento en una supuesta libertad que estaría del lado de la subjetividad del lector individual.

Así, la subjetividad de la lectura ¿no se confunde con una suerte de subjetivismo blando e inofensivo que no es otra cosa que un individualismo trivial?, ¿no se hace creer que se puede hacer lo que se

quiera con un texto, y que cualquier cosa es leer? La pluralidad del texto ¿pertenece al texto mismo o a la arbitrariedad de un lector subjetivo? Y si pertenece al texto mismo, ¿es suficiente con decir que la significación está siempre abierta?

3

Para dar a pensar la singularidad de la lectura y la pluralidad del texto he tomado como ejemplo la lectura de un poema. Y la poesía es, quizá, el tipo de texto más plural que existe, el más misterioso, el más susceptible de lecturas diversas. ¿Podría decirse lo mismo a propósito de la lectura de un libro de sociología?, ¿y de un periódico?, ¿y del manual de instrucciones de un electrodoméstico?

Algunas pistas. Primero, no considerar el texto sino la relación con el texto. ¿Se puede leer una noticia de periódico como si fuese un poema? Piensen en Duchamp, en los *ready-mades*.

Segundo, no considerar el uso del lenguaje, sino el lenguaje mismo, lo que podríamos llamar “el cuerpo del lenguaje”[1]. ¿Qué pasa cuando no usamos las palabras, sino que las oímos, las saboreamos, las tocamos con la punta de la lengua? ¿Qué pasa cuando es el lenguaje mismo el que aparece en su materialidad, en su fulgor, en su indeterminación?

Tercero, ¿y si la poesía no fuera un caso particular y acotado del lenguaje, sino que todo lenguaje fuera de naturaleza poética?, ¿y si el lenguaje entendido como información no fuera otra cosa que el resultado de una serie de operaciones de vaciado y de represión de lo que la lengua tiene de esencialmente metafórica? ¿No serán los conceptos, como pensaba Nietzsche, ruinas de metáforas, metáforas arruinadas?

1 He desarrollado esa cuestión en “El cuerpo del lenguaje” y “Erótica y hermenéutica”, capítulos 8 y 9 de *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel.* (2003). Barcelona: Laertes.

4

Octavio Paz tiene un texto sobre la traducción que comienza con estas palabras:

> Aprender a hablar es aprender a traducir; cuando el niño pregunta a su madre por el significado de esta o aquella palabra, lo que realmente pide es que traduzca a su lenguaje el término desconocido. La traducción dentro de una lengua no es, en este sentido, esencialmente distinta a la traducción entre dos lenguas. (Paz, 1971, pp. 9 y 13).

Y un poco más adelante, esta frase rotunda: “el lenguaje mismo, en su esencia, es ya traducción” (ob. cit.).

Como a mí no me gusta eso de las esencias, voy a permitirme corregir a Paz y proponer esta frase: el lenguaje mismo, en su movimiento, es traducción.

Si consideramos que la lectura es uno de los movimientos del lenguaje, que leer es una de las formas que tenemos de poner la lengua en movimiento, podríamos derivar, entonces, que el lenguaje, en la lectura, es traducción o, simplemente, que leer es traducir[2].

Aprender a leer ¿sería aprender a traducir? Y enseñar a leer ¿sería enseñar a traducir? Pero, ¿qué es traducir? La teoría y la práctica de la traducción nos pueden ayudar en muchas cosas para la teoría y la práctica de la lectura y, también, para la teoría y la práctica de la enseñanza y del aprendizaje de la lectura.

5

Sin embargo, Octavio Paz no habla de la lectura sino de la comprensión. La situación que él imagina es la de un niño que no comprende

2 He desarrollado este punto en “Leer es traducir”, capítulo 4 de *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*, pp. 75-110.

el significado de una palabra. Y yo no he escrito "comprender es traducir", sino "leer es traducir". Obviamente un truco, un desplazamiento sin justificar. Pero, ¿es lo mismo leer que comprender? ¿Se agota la lectura cuando la pensamos desde el modelo de la comprensión? ¿No habrá modos de leer que se sitúan más allá, o más acá, de la comprensión?

6

La primera frase, "comprender es traducir", o "interpretar es traducir", es también clásica. Es, por ejemplo, el título del primer capítulo de uno de los libros más importantes que se han escrito sobre el tema de la traducción, *Después de Babel. Aspectos del lenguaje y la traducción*, de George Steiner.

En el prólogo a la segunda edición de ese libro —en inglés—, dice Steiner: "la traducción se halla formal y pragmáticamente implícita en todo acto de comunicación, en la emisión y recepción de cualquier modo de significado (...). Comprender es descifrar. Oír un significado es traducir" (1977, p. XII).

Además, como un eco, en el capítulo VI de ese mismo libro (edición castellana, 1981):

> (...) este estudio se inició con el intento de demostrar que la traducción propiamente dicha, es decir, la interpretación de los signos verbales de una lengua por medio de los signos verbales de otra, es un caso particular y privilegiado del proceso de comunicación y recepción en cualquier acto del habla humana. Los problemas epistemológicos y lingüísticos fundamentales que implica la traducción de una lengua a otra son fundamentales precisamente porque ya se encuentran contenidos en todo discurso confinado a una sola lengua. Una teoría de la traducción no puede ser más que una teoría de las operaciones de la lengua misma, una comprensión de la comprensión (...). Interrogarse sobre las condiciones y la validez de la significación equivale a estudiar la sustancia y los límites de la traducción (p. 477).

Y también Gadamer, en un artículo de 1989 que se titula "Leer es como traducir": "entraña la traducción todo el misterio de la comunicación social y de la comprensión humana" (1998, p. 84).

Y Heidegger (1982), en una nota a pie de página del curso de 1942 en el contexto de unos comentarios a la versión del primer coro de la *Antígona* de Sófocles:

> (...) todo traducir debe ser un interpretar. Y vale también lo contrario: toda interpretación, y todo lo que está a su servicio, es un traducir. De lo cual se deriva que el traducir no se mueve únicamente entre dos lenguas diversas, sino que también es un traducir el moverse en el interior de la misma lengua. La interpretación de los *Himnos* de Hölderlin es un traducir en el interior de nuestra lengua alemana. Y lo mismo vale para la interpretación, por ejemplo, de la *Crítica de la razón pura* de Kant o de la *Fenomenología del espíritu* de Hegel (pp. 75-76).

7

Sin embargo, a lo mejor se puede pensar la lectura más allá del modelo de la comprensión, más allá del modelo de la comunicación. Como experiencia, por ejemplo. El mismo Steiner, en su libro *Lenguaje y silencio* (1994), escribía lo siguiente:

> Leer bien es arriesgarse a mucho. Es dejar vulnerable nuestra identidad, nuestra posesión de nosotros mismos (...). Así debiera ser cuando tomamos en nuestras manos una gran obra de literatura o de filosofía, de imaginación o de doctrina. Puede llegar a poseernos tan completamente que, durante un tiempo, nos tengamos miedo, nos reconozcamos imperfectamente. Quien

haya leído *La metamorfosis* de Kafka y pueda mirarse impávido al espejo será capaz, técnicamente, de leer letra impresa, pero es un analfabeto en el único sentido que cuenta (p. 26).

El lector que es capaz, técnicamente, de leer letra impresa, comprende perfectamente el texto. Y, sin duda, es capaz de comentarlo competentemente y de responder a las preguntas de los profesores. Pero es un analfabeto en otro sentido, en el sentido de la experiencia. Porque la experiencia es lo que nos pasa, y a ese lector que sólo comprende, o que sólo quiere comprender, no le pasa nada. La experiencia de la lectura, entonces, o la lectura como experiencia, ¿es la comprensión? Si es así, no siempre leer es comprender, o no sólo leer es comprender. Pero, ¿sigue siendo traducir? ¿Qué significaría entonces la experiencia de la lectura como experiencia de traducción? ¿Qué tendría que ver la traducción con ese dejar vulnerable nuestra identidad, nuestra posesión de nosotros mismos?

8

Habría que preguntarse, quizá, por qué los aparatos educativos privilegian la comprensión, por qué los discursos psicotécnicos y pedagotécnicos sobre la lectura se mueven exclusivamente en el interior del marco de la comprensión. Voy a adelantar dos hipótesis. La primera, que en la escuela que conocemos es esencial la evaluación. Por lo tanto, es esencial hacer visibles, de una forma máximamente estandarizada, cuáles son los resultados de las prácticas de enseñanza, si sus objetivos han sido o no alcanzados, y de qué modo. Y para eso, el modelo de la comprensión es perfecto. De lo que se trata es de saber si el alumno ha comprendido lo que tiene que comprender, y a partir de ahí enseguida podemos establecer problemas de comprensión, niveles de comprensión, y todas esas cosas que les gustan tanto a los psicopedagogos en ejercicio.

La segunda hipótesis tiene que ver con el predominio de la concepción técnica del lenguaje, esa que considera la lengua como instrumento de comunicación. La lengua no es otra cosa que un soporte de ideas, sentimientos y, en general, expresiones, y leer no es otra cosa que apropiarse de eso que la lengua comunica. La lengua no es otra cosa, en definitiva, que soporte y transporte de información. No es otra cosa que telecomunicación. No creo necesario insistir en la cantidad de discursos que se asientan sobre ese supuesto. Desde la concepción cognitivista de la lectura, según la cual leer no es otra cosa que procesar información, hasta toda esa retórica de la sociedad de la información que se está imponiendo sin crítica y con el apoyo de estados y oligopolios de todo el mundo. No creo necesario insistir tampoco en la cantidad de programas de investigación educativa y de formación del profesorado que incluyen una u otra de esas retóricas. El sistema educativo trabaja el lenguaje desde el punto de vista de la tecnología de la información. Por eso trabaja la lengua desde el punto de vista de su máxima transparencia y de su máxima eficacia.

9

En un texto clásico de teoría de la traducción, Schleiermacher escribía lo siguiente: "o bien el traductor deja lo más posible al escritor en reposo, y hace moverse al lector hacia él, o bien deja al lector lo más posible en reposo haciendo moverse hacia él al escritor" (López, 1996, p. 137).

A veces traducir (leer) es llevar al texto hacia nosotros. Hacia lo que ya sabemos, lo que ya pensamos. O hacia lo que queremos saber, hacia nuestros objetivos o nuestras finalidades. Desde ese punto de vista, la traducción (la lectura) es apropiación. Nosotros estamos en reposo y es el texto el que se mueve hacia nosotros. Pero a veces traducir (leer) es el movimiento del lector hacia el texto. El movimiento de lo que sabemos, de lo que pensamos o de lo que queremos. La traducción (la lectura) es ahí des-apropiación.

¿No tendrá eso que ver con lo que Steiner llamaba "dejar vulnerable nuestra identidad"? Ese tipo de traducción ¿todavía tiene que ver con la comprensión?, ¿no nos lleva, al menos, a pensar la comprensión de otro modo?[3]

10

Todavía voy a corregir aquella cita de Paz en otro punto. En esa cita, Paz decía que la traducción (y, por tanto, la lectura) se hace dentro de una lengua. Sin embargo, si todos tuviésemos una sola y la misma lengua no necesitaríamos traducir. Si necesitamos traducir dentro de una lengua es porque una lengua, cualquier lengua, se da en estado de pluralidad, porque cualquier lengua es plural, porque cualquier lengua es una pluralidad de lenguas, porque cualquier lengua es muchas lenguas. Por tanto, no existe algo así como una lengua. Como conclusión, la lectura no es algo que sucede dentro de una lengua, o en una lengua, sino que la lectura se da entre las lenguas[4]. La lengua del niño no es la lengua de la madre. Y no sólo porque la lengua de la madre sea más extensa o incluya más palabras, sino porque las mismas palabras no son las mismas en la lengua del niño y en la lengua de la madre.

11

Antonio Porchia (1989) lo dijo así: "Lo que dicen las palabras no dura. Duran las palabras. Porque las palabras son siempre las mismas y lo que dicen no es nunca lo mismo." (p. 111).

3 He explorado ese asunto en la cuarta parte de *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. (2003). Nueva edición revisada y aumentada en México: Fondo de Cultura Económica. La referencia a Schleiermacher está desarrollada en el capítulo titulado "Traducción y formación. La formación de la lengua propia en Goethe y Schleiermacher", pp. 437-458.

4 He desarrollado este punto en "Entre las lenguas", capítulo 10 de *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*, pp. 199-210.

Estaba claro que se podía decir lo mismo con distintas palabras. Pero lo que sugiere Porchia es que con las mismas palabras se pueden decir cosas distintas. Las palabras que yo escribo y las que tú lees son las mismas. Pero seguramente lo que yo escribo y lo que tú lees no es lo mismo. Tú y yo tenemos lenguas distintas, cada cual la suya. Con las mismas palabras, yo escribo una cosa y tú lees otra. La palabra es plural.

¿Qué es entonces "dar la palabra"?, o ¿"dar a leer"? ¿No será algo así como hacer que las palabras digan, cada vez, cosas distintas? ¿No será algo así como abrir la pluralidad de la palabra, el infinito de la lectura?[5]

12

Se pueden decir cosas distintas con las mismas palabras. Pero, ¿en verdad se puede decir lo mismo con distintas palabras? ¿Qué es entonces "lo mismo"?

Hay una frase de Bajtin (1989) que siempre me ha fascinado. Hablando de la transmisión de los textos en las disciplinas filológicas, dice lo siguiente: "el estudio de las disciplinas filológicas conoce dos modos escolares fundamentales para la transmisión asimilativa del discurso ajeno: de memoria y con las propias palabras" (p. 154).

Dilo de memoria. O dilo con tus propias palabras. Apréndelo de memoria, repítelo literalmente, textualmente, palabra por palabra. O tradúcelo a tus propias palabras. Ese dispositivo de "con las propias palabras" atraviesa la pedagogía. El imperativo es: lee el texto y, después, escríbelo con tus propias palabras. Que tus propias palabras digan de otro modo, a tu modo, lo que el texto ya dice. Ese dispositivo presupone que el sentido de un texto puede trasladarse de

5 He desarrollado estos puntos en "Dar a leer... quizá", capítulo 1 de *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*, pp. 21-38. Y en "Dar la palabra. Notas para una dialógica de la transmisión", capítulo 28 de *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, pp. 653-672.

un texto a otro, como si el mismo sentido pudiera decirse con palabras diferentes.

Bajtin continúa diciendo que la significación de cualquier texto no es acabada, sino abierta, que cada contexto de lectura lo hace susceptible de nuevas posibilidades semánticas. Por eso, de la palabra, de cualquier palabra.

> todavía no sabemos del todo lo que nos puede decir, la introducimos en nuevos contextos, la aplicamos a un nuevo material, la ponemos en una nueva situación para obtener de ella nuevas respuestas, nuevas facetas en cuanto a su sentido y nuevas palabras propias (porque la palabra ajena productiva genera en respuesta, de manera dialógica, nuestra nueva palabra) (ob. cit., p. 157).

Leer sería entonces traducir el texto a nuestras propias palabras. ¿Eso significa que le damos nuestras palabras al texto o que es el texto el que nos da nuestras propias palabras?

Independientemente de que leamos de memoria o de que traduzcamos a nuestras propias palabras, ¿podemos leer el texto en una lengua que no sea nuestra lengua?, ¿con unas palabras que no sean nuestras palabras?

13

En un libro deslumbrante, José Luis Pardo expone con claridad cómo la insistencia en la comunicación, en la cara externa, pública, eficaz y transparente del lenguaje, lo priva de su intimidad, de su cara interna, de esa cara que lo hace humano. Transcribo algunas líneas:

> La intimidad es el contenido no informativo del lenguaje (por eso parece desaparecer cuando consideramos el lenguaje como un mero sistema de transmisión de informaciones) (...). La intimidad de la lengua es lo que hace que todo significado vaya acompañado de un sentido, todo uso de una mención, toda denotación de una connotación, toda información de una contraseña, toda opinión de un temblor [sic] y todo acto ilocutorio de una pasión perlocutoria, porque es lo que hace que el lenguaje vaya acompañado de sí mismo. Cada palabra dicha tiene siempre un plus de sentido o, en términos más rigurosos, una cantidad inagotable o una multiplicidad inexhaurible [sic] de sentido, siempre quiere decir más de lo que dice y nunca puede decir todo lo que querría (...). Todo el tiempo del mundo no bastaría para aclarar el sentido de un dicho. Y ello, precisamente, porque los dichos son cuestión de tiempo, porque todo lo dicho es dicho en el tiempo, en un tiempo y en un espacio que no pueden obviarse a menos que consideremos esa palabra como si nadie la hubiese dicho nunca. Y, aunque no puede negarse que los filósofos (y otras especies) han sido proclives a esta consideración, de la que surge esa curiosa lengua-de-nadie, la lengua de los que no tienen lengua, de los deslenguados (...), toda palabra lleva en su ser la marca ilegible de la intimidad (Pardo, 1996, pp. 122-124).

Pardo no usa la palabra «subjetividad» ni la palabra «singularidad», sino la palabra «intimidad». Decir que toda lectura es íntima significa que hay otra cosa en la lengua más allá de su contenido informativo. Para pensar eso se trata, simplemente, de no tratar la lengua al modo de los deslenguados, de todos aquellos, en suma, para quienes el lenguaje no es otra cosa que un instrumento de comunicación.

14

Se trata de pensar la lectura sabiendo que la palabra humana se da como confusa, como dispersa, como inestable y, por lo tanto, como infinita. Se trata de Babel.

Babel atraviesa cualquier fenómeno humano de comunicación, de transporte o de transmisión de sentido. Y, desde luego, cualquier acto de lectura.

Lo que ocurre es que existen distintas actitudes ante Babel, ante el significado del "hecho" Babel, ante el escándalo o la bendición de Babel, ante lo remediable o lo irremediable de Babel, ante la radicalidad y el alcance de la condición babélica de la palabra humana.

15

La interpretación dominante del mito de Babel en términos de culpa, castigo y expiación, como si fuera una segunda versión de la expulsión del paraíso, ha presentado la condición babélica de la lengua como una catástrofe que habría que remediar. De ahí ese antibabelismo difuso que atraviesa Occidente según el cual la pluralidad y la multiplicidad de la lengua, de cualquier lengua, es algo cuyo destino es su propia supresión. Quizá por eso se ha pensado la lectura como una actividad de mediación, como algo que tiene que ver con la diferencia mediada, con la comunicación, con la construcción de lo común, tanto en el espacio como en el tiempo. La lectura se piensa como un trabajo de la mediación, del esfuerzo de la mediación, de la difícil posibilidad de la mediación entre las lenguas, entre los individuos, entre el pasado y el presente, entre las culturas. La lectura, por tanto, es re-medio, la posibilidad de re-mediar la catástrofe babélica.

De ahí, quizá, ese sujeto de la comprensión que se constituye en un cierto sentido común que permea lo político, lo cultural, lo social, lo pedagógico e incluso lo estético. Y que permea también, desde luego, las teorías de la lectura implícitas a todos esos dominios. El sujeto de la comprensión es un sujeto que quiere comprender, que está constituido desde la buena voluntad de comprender, desde la arrogancia de su voluntad de comprender, desde la confianza en el poder de su capacidad de comprender. Y la comprensión es también mediación, un tender puentes en el espacio y en el tiempo.

Por eso, el sujeto de la comprensión es el traductor etnocéntrico y el lector etnocéntrico: no el que niega la diferencia, sino el que se apropia de la diferencia traduciéndola a su propio lenguaje, el que re-media la diferencia.

16

Frente a ese antibabelismo generalizado, comienza a apuntar, respecto a la lectura, un pensamiento de la diferencia no mediada. Un pensamiento de lo i-rre-mediable de la diferencia. Un pensamiento que no tiene que ver con la dificultad trabajosa de la mediación, sino con la responsabilidad de la diferencia y con la diferencia. Un pensamiento, en fin, que se aparta definitivamente de la nostalgia de o de la esperanza en la comprensión, que se aparte incluso del punto de vista de la comprensión. El envite no es tanto pensar la lengua a pesar de Babel como responder al destino babélico del lenguaje: responder a y hacerse responsable de la pluralidad de las lenguas, la extrañeza de las lenguas, la confusión, la dispersión y la inestabilidad de las lenguas, y también responder a y hacerse responsable de la exigencia de comunidad que se da en la pluralidad, en la extrañeza, en la confusión, en la dispersión y en la estabilidad de las lenguas.

En ese contexto, la lectura no se piensa a contrapelo de la condición babélica de la lengua, como orientada a superarla o corregirla o remediarla, sino que, como práctica afirmativa, como trabajo de una lengua sobre otra lengua y sobre sí misma, como práctica de la diferencia y de la multiplicidad, la traducción insiste y profundiza las estrategias diseminadoras y pluralizadoras de la lengua misma. La lectura no es en absoluto una práctica antibabélica sino que, por el contrario, babeliza ella misma: la lectura es la experiencia babélica de Babel.

Tanto la traducción como la lectura ya no son prácticas en las que se produce lo común, sino prácticas en las que se produce lo

diferente, prácticas de singularización y de diferenciación. El lector-traductor ya no lee para borrar la diferencia, sino para hacerla producir.

17

¿Qué sería entonces leer babélicamente?, ¿y enseñar a leer babélicamente? ¿Se puede enseñar a habitar la pluralidad, a producir la diferencia?, ¿cuáles serían las reglas de ese "enseñar"? Si la diferencia, simplemente, difiere, ¿podría haber reglas?[6]

Es posible que la diferencia no se pueda "producir". Se trataría, entonces, de abrir su posibilidad. En primer lugar, de estar atentos a todo lo que la cancela, lo que la impide. En segundo lugar, de "dejar leer". Pero ¿qué es dejar leer?

18

Heidegger (1972) decía que la dificultad del enseñar consiste en dejar aprender. La cita es la siguiente:

> (...) enseñar significa: dejar aprender. Más aún: el verdadero maestro no deja aprender más que "el aprender". Por eso también su obrar produce a menudo la impresión de que propiamente no se aprende nada de él, si por "aprender" se entiende nada más que la obtención de conocimientos útiles. El maestro posee respecto de los aprendices como único privilegio el que tiene que aprender todavía mucho más que ellos, a saber: el dejar-aprender. El maestro debe ser capaz de ser más dócil que los aprendices. El maestro está mucho menos seguro de lo que lleva entre manos

6 Sobre ese punto hay algo en "Sobre la lección. Enseñar y aprender en la amistad y en la libertad", capítulo 27 de *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, pp. 641-652.

> que los aprendices. De ahí que, donde la relación entre maestro y aprendices sea la verdadera, nunca entra en juego la autoridad del sabihondo [sic], ni la influencia autoritaria de quien cumple una misión (pp. 20-21).

19

Para terminar, una ficción de Borges, una de las más célebres y una de las más comentadas, ese "Pierre Menard, autor del Quijote" que Georges Steiner (1981) considera como "el más agudo y denso comentario que se haya dedicado al tema de la traducción" (p. 91) y que Maurice Blanchot (1969) veía como "un absurdo memorable que es simplemente lo que sucede en cualquier traducción" (p.111). Según Steiner y Blanchot, el texto podría titularse: "Pierre Menard, traductor del Quijote". Pero, si leer es traducir, el texto podría titularse también: "Pierre Menard, lector del Quijote". Pierre Menard, el misterio cotidiano de la repetición y de la diferencia, de la repetición que es diferencia y de la diferencia que es repetición[7].

Hagamos una visita asombrada a ese hombre solitario y excéntrico que "no quería componer otro Quijote —lo cual es fácil— sino el Quijote. Su admirable ambición era producir unas páginas que coincidieran —palabra por palabra y línea por línea— con las de Miguel de Cervantes" (Borges, 1971, pp. 45-57).

Para lograr alcanzar ese propósito asombroso, imaginó un método inicial relativamente sencillo: conocer bien el español, recuperar la fe católica, guerrear contra los moros o contra el turco, olvidar la historia de Europa entre los años de 1602 y de 1918, ser Miguel de Cervantes". Pero ese método le pareció fácil y poco interesante:

> (...) ser en el siglo veinte un novelista popular del siglo dieciocho le pareció una disminución. Ser, de alguna manera, Cervantes

7 He escrito un comentario referido al texto de Borges en "Sobre repetición y diferencia", capítulo 5 de *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*, pp. 111-144.

y llegar al Quijote le pareció menos arduo —por consiguiente, menos interesante— que seguir siendo Pierre Menard y llegar al Quijote a través de las experiencias de Pierre Menard.

Llegar al Quijote siendo Cervantes no es sino seguir los preceptos que el sentido común dicta para la lectura de los textos: un respeto incondicional para la restauración del texto original (contexto histórico e intenciones del autor incluidas) sin la intromisión de la subjetividad del lector. Es así como se cree garantizar que todos los lectores del Quijote puedan leer el mismo Quijote, el Quijote de Cervantes.

¿O el de ese Cide Hamete Benengeli de cuya pluma jura Cervantes haber leído las hazañas de don Quijote en un manuscrito encontrado en un mercado toledano y hecho traducir del arábigo por un adolescente morisco contratado al efecto?

Pero lo único que consigue Menard es repetir las palabras de Cervantes siendo Menard. Es decir, repetirlas de otra manera, en otra lengua, con palabras que, siendo las mismas, no dicen lo mismo. El Quijote sólo puede repetirse en tanto que poseído y transformado por el lector que lo repite renovándolo. Incluso, la repetición de las palabras del otro no repiten lo que este dijo. El texto está irremediablemente desvinculado de su autor (y de sus condiciones de producción). El texto es siempre otro, el del lector. De una forma siempre singular, Pierre Menard es cada uno de los lectores del Quijote.

20

¿Significa eso que la lectura es subjetiva? No sé. No estoy seguro. Yo lo diría así: la lectura se da siempre entre las lenguas, en este caso entre la lengua firmada Cervantes y la lengua firmada Menard (¿o Borges?) que, siendo las mismas, son, obviamente, distintas. Ambas igualmente indecibles, igualmente inapropiables, igualmente plurales.

Bibliografía

Bajtin, Mijail. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.

Blanchot, Maurice. (1969). *El libro que vendrá*. Caracas: Monte Ávila Editores.

Borges, Jorge Luis. (1971). *Ficciones*. Barcelona: Planeta.

Gadamer, Hans-Georg. (1998). Leer es como traducir. En: *Arte y verdad de la palabra*. Barcelona: Paidós.

Larrosa, Jorge. (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.

Larrosa, Jorge. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Heidegger, Martin. (1982). Hölderlins Hymne “Der Ister”. En: *Heidegger Gesamtausgabe*. Band 53. Frankfurt am Main: Klostermann.

Heidegger, Martin. (1972). *¿Qué significa pensar?* Buenos Aires: Nova.

Paz, Octavio. (1971). *Traducción: literatura y literalidad*. Barcelona: Tusquets.

Pardo, José Luis. (1996). *La intimidad*. Valencia: Pretextos.

Porchia, Antonio. (1989). *Voces*. Buenos Aires: Edicial.

Steiner, George. (1977). *After Babel. Aspects of language and translation*. 2° ed. Nueva York: Oxford University Press.

Steiner, George. (1981). *Después de Babel. Aspectos sobre el lenguaje y la traducción*. México: Fondo de Cultura Económica.

Steiner, George. (1994). *Lenguaje y silencio*. Barcelona: Gedisa.

Schleiermacher, Friedrich. (1996). *Sobre los diferentes métodos de traducir*. En: López García, D. (Ed.). *Teorías de la traducción. Antología de textos*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla - La Mancha.

LA PREGUNTA POR LA IDENTIDAD
Y LA RESPUESTA POR LA ALTERIDAD

Carlos Skliar

Carlos Skliar. *skliar@flacso.org.ar* Buenos Aires, Argentina.
Estudios de posdoctorado en Educación desarrollados en la Universidad Federal de Río Grande do Sul, Brasil. Investigador del Área Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), Buenos Aires. Fue investigador visitante del Consejo Nacional de Investigaciones de Italia entre 1989 y 1992; investigador visitante del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de Brasil (1996-1999) y profesor de la Universidad Federal de Río Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. Ha sido profesor invitado en varias universidades europeas y latinoamericanas. Entre sus publicaciones se destacan: *La educación de los sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Serie Manuales. Mendoza: Editorial Universidad de Cuyo-EDIUNC, 1997; *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2002; *Experiências com a palavra*. Río de Janeiro: DP&A Editores, 2005; *Intimidad y alteridad*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2005. *Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997; *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998. También ha publicado varios artículos y monografías en revistas especializadas nacionales e internacionales.

LA PREGUNTA POR LA IDENTIDAD
Y LA RESPUESTA POR LA ALTERIDAD

Notas imprecisas para la lectura de este texto

Tal vez este capítulo les parezca un poco retórico, algo volátil y, sobre todo, un tanto desarticulado. Aquí se ponen en juego, quizá de un modo confuso, algunos fragmentos sueltos de una cierta e infructuosa pretensión a la filosofía, algunas hilachas de una imprecisa teoría cultural y algunas preocupaciones y/o obsesiones que, tal vez, provengan de aquello que llamamos, específicamente, pedagogía.

Si hay alguna advertencia para los lectores y lectoras de este capítulo, ella sería que más bien no se prevengan ni tomen demasiados recaudos en cuanto a los límites y las fronteras entre esos discursos: nunca se sabe de antemano dónde comienzan los garabatos filosóficos y dónde acaban los esbozos culturales y pedagógicos (y viceversa).

Verán aquí, además, esbozos de investigaciones aún no concluidas y trechos de mi propio discurso todavía no demasiado certero ni afinado. Porque si de la cuestión de la identidad y de la alteridad se trata, tal vez el tono con el que escribo este capítulo no sea sino el tono más general, vital y poco comprensible que hoy me atraviesa y del cual, lo sé, no podría jamás desprenderme. Inclusive, pregunto: ¿es, acaso, una identidad peculiar la que se dispone a escribir, hoy, sobre la identidad? ¿Y se escribe sobre la identidad fuera de ella? ¿Hay cómo escribir acerca de la identidad olvidando, ignorando, desatendiendo, la propia identidad?

En todo caso, creo que al escribir este capítulo no podré desembarazarme de ningún fragmento particular de mi identidad

(por más conocido o desconocido que fuera) y que, inclusive, una buena parte de las miradas y de las esquirlas que configuran eso que denominamos como identidad motivará y producirá cada trazo de la escritura, de mi escritura.

Espero, entonces, que quienes lean este capítulo lo hagan no sólo desde una supuesta identidad única, fija, coherente, homogénea, inmóvil y centrada, por ejemplo, la lectura que se hace desde la identidad del especialista en educación (o de cualquier otro saber disciplinar), o también, desde la identidad de quien al leer se supone a salvo de toda palabra (el lector "desapasionado", el lector "sin riesgos"). Más bien quiero imaginarme un lector complejo, móvil, cambiante, heterogéneo y sensible a la alteridad del otro, a sabiendas que nada de la cuestión de la identidad (y de la alteridad, y de la diferencia) se parece a la tranquilidad, al sosiego y a la neutralidad de espíritu.

Lo que me propongo en este capítulo, sin saber si podré cumplirlo a rajatabla, es lo siguiente: en primer lugar, voy a plantearles una serie de problemas que sobre la identidad del «otro» han surgido de una serie de estudios, aún no concluidos y siempre provisorios en el ámbito de la formación docente universitaria. Lo que me interesaría aquí es la posibilidad de hacer tópico en algunas cuestiones álgidas que, sobre la cuestión del otro, emergen de esos estudios y que revelan una cierta tendencia más o menos cristalizada de pensamientos/representaciones/miradas acerca del otro (del otro en general, es cierto, pero también de otros entendidos como otros específicos como, por ejemplo, en el caso de la discapacidad, de lo que he llamado en otros trabajos la «alteridad deficiente») y que configura un estado de dilemas y perspectivas acerca de cómo se prevén y producen las identidades, las diferencias y las alteridades en las instituciones escolares.

En segundo lugar, me gustaría compartir con ustedes una suerte de rápida infidencia, una duda inicial más bien secreta y sigilosa acerca de la cuestión en sí de la identidad. De lo que se trata aquí es de intentar suspender y tal vez de evitar, por el mayor tiempo posible, la definición de la identidad, el etiquetamiento de la identidad,

la afirmación de la identidad, el estado final de la identidad, la esencia de la identidad, en fin: la identidad de «la identidad».

En tercer lugar, quisiera enfatizar, en una nota a pie de página, aunque de un modo "caprichoso" y "arbitrario" (sobre todo por la elección y el recorrido de autores que voy a hacer) una pequeña porción de aquello que para la filosofía occidental ha sido y es actualmente un problema a todas luces insalvable: el de la relación, o más bien el de las relaciones, entre identidad, diferencia y alteridad (y también: entre identidad y diferencia, entre diferencia y alteridad y entre alteridad e identidad). Ocurre, en este plano, que habría que intentar deconstruir esa tendencia secular, que parece inviolable y a veces infinita, que consiste en atribuirle a la identidad una cierta positividad o una cierta naturaleza afirmativa ("yo soy", "nosotros somos", etc.); a la diferencia, su correspondiente negatividad ("él/ella no es", "ellos/as no son") y a la alteridad, pura exterioridad ("el otro está fuera de mí").

Por último, me parece que aún hoy es necesario trazar una distinción entre la multiplicidad caótica de discursos que se refieren al otro, pues hay en algunos de ellos una suerte de pacto de inviolabilidad democrática producto de lo que se supone sea lo políticamente correcto. Así, trabajaremos sobre una posible y más que crucial distinción entre la preocupación (ética) por el otro y la obsesión (moral) por el otro.

Educación, identidad y diferencia: el otro no es lo que no somos sino todo aquello que no sabemos

Más allá de breves y terroríficas iluminaciones, los hombres mueren sin haber siquiera sospechado lo que era el otro

Jean Paul Sartre. *El ser y la nada*

Quisiera sintetizar a continuación algunos de los principales obstáculos en la formación y en el pensar pedagógicos en relación con la cuestión del otro, la identidad y la diferencia que se derivan de una tríada tan incesante como: la exterioridad (el otro está fuera,

está alejado y es ajeno a mí), la negatividad (el otro es aquello que yo no soy) y la colonialidad (el otro depende de mí, es mi subalterno). De una serie de conversaciones con estudiantes de la licenciatura en Pedagogía y sus profesores, parecen surgir los siguientes problemas que apunto a continuación:

- Existe una suerte de confusión que no permite diferenciar entre nuestra cuestión (o nuestras cuestiones) acerca del otro, y las cuestiones que son del otro. Eso significa que en la educación, por lo general, se han impuesto nuestras cuestiones, nuestras preguntas, nuestras preocupaciones, nuestras obsesiones acerca del otro y quiere decir, también, que las cuestiones, las preguntas, las preocupaciones y obsesiones del otro no parecen tener cabida en el espacio pedagógico. Nuestras preguntas acerca del otro se tiñen permanentemente de una cierta sospecha acerca de la "humanidad" del otro, es decir, una duda sistemática acerca de si el otro es humano (¿será "eso" que usan los sordos una lengua? ¿Acaso "eso" que usan los ciegos para decodificar la lectura es en verdad un código? ¿Será "esa" forma de aprender un aprendizaje?).
- Hay una idea generalizada que consiste en admitir que es imprescindible poseer un discurso técnico, racional, acerca del otro, antecedente que se cree fundamental para la relación con el otro. Eso supone que si no tenemos, por ejemplo, un discurso técnico sobre la locura, no habría posibilidad de relacionarnos con los locos; o que si no disponemos, por ejemplo, de un discurso racional sobre la pobreza, no podríamos relacionarnos con los pobres, etc.
- Cabe la sospecha, que se ha vuelto por demás habitual y necesaria, de una curiosa transformación del otro en una temática, en una tematización del otro. Así, se confunde y se hace coincidir permanentemente la pobreza con el pobre, la drogadicción con los drogadictos, la locura con los locos, la deficiencia con los deficientes, etc.

- Se piensa que la experiencia del otro, por lo general, acaba por ser simplificada y/o tipificada de un modo artificial. Con esa banalización se estaría creando la ficción de que la experiencia del otro puede ser rápidamente capturada, ordenada en categorías, definida sin demasiado esfuerzo (por ejemplo: cuando en determinados cursos de formación se utilizan las "técnicas" de taparse los oídos o los ojos, para "vivir la experiencia de ser sordos, ser ciegos".
- El otro acaba por transformarse, entonces, sólo en un objeto de reconocimiento, donde la perturbación, la sensibilidad y la pasión de la relación con el otro quedarían fuera de lugar.
- En el debate establecido sobre esas cuestiones, parece que hay una vuelta constante a las preguntas: ¿quién es el otro?, ¿cómo es el otro?, ¿qué hacemos con el otro?, ¿cómo nos preparamos para trabajar con el otro? a la vez que no parecería haber demasiado lugar para poner en tela de juicio y bajo sospecha la pregunta acerca del "nosotros".
- En la formación de los maestros y maestras se observa la tendencia a privilegiar mucho más la imagen de un docente que sepa hablar "sobre el otro", "acerca del otro", pero que no "conversa con el otro" y, mucho menos, deja que los "otros conversen entre ellos mismos" (y esto lo saben muy bien los profesores de sordos, que fueron preparados para hablar sobre la sordera y sobre los sordos, pero que generalmente se sienten incapaces de mantener una conversación con ellos).

Tal vez un buen punto de partida para comenzar a desandar esas ideas consensuadas en el escenario pedagógico actual sea la de pensar en algunos indicios como para poder afirmar, por ejemplo:

- Que hay una cuestión nuestra acerca del otro y que hay, también, una cuestión que es del otro. Quizá la educación no sea otra cosa que mantener y sostener esa tensión, esa separación hasta el final, sin la pretensión de querer reducir la cuestión del otro a

nuestra cuestión, ni la de hacer demagogia, considerando como válidas únicamente las cuestiones que vienen del otro.

- Que no es imprescindible disponer de un discurso técnico, racional, sobre el otro para relacionarnos con él en cuanto otro.
- Que el otro no puede ser tematizado, que el otro no es una temática, que no podemos ni debemos hacer del otro un tema escolar.
- Que la experiencia del otro no puede ser simplificada, reducida, banalizada, etc. Eso significa que la experiencia del otro es irreductible y que no puede ser asimilada y/o asemejada a nuestra experiencia.
- Que el otro no es, no puede ser, un mero objeto de reconocimiento.
- Que la cuestión de la formación consiste mucho más en poner bajo sospecha la idea de quiénes somos «nosotros» y mucho menos en la insistencia acerca de la pregunta de quién es el «otro».
- Que la formación del docente debe redundar en una figura de conversación con el otro y no en una figura de explicación del otro y hacia el otro.

La identidad de «la identidad» (o la identidad por ella misma)

Cuando me disponía a comenzar con la escritura y, por lo tanto, con las lecturas que pudieran conversar íntimamente con ella, recordé con nítida vehemencia un fragmento de un texto del filósofo Jacques Derrida, que interroga no ya por la identidad (esto es, no ya por la definición y/o por la descripción de la identidad) sino que instala la pregunta en sí de la identidad, esto es, la pregunta por la pregunta de la identidad. Entonces: ¿por qué la identidad?, ¿por qué siempre la identidad? O bien: ¿por qué es tan insistente, "ahora", la pregunta por la identidad? El trecho en cuestión es el siguiente:

> Nuestra cuestión es siempre la identidad. ¿Qué es la identidad, ese concepto cuya transparente identidad consigo misma siempre se presupone dogmáticamente en tantos debates sobre el monoculturalismo o el multiculturalismo, sobre la nacionalidad, la ciudadanía, la pertenencia en general? Y, antes que la identidad del sujeto, ¿qué es la ipsidad? Esta no se reduce a una capacidad abstracta de decir "yo", a la que siempre habría precedido. Tal vez signifique en primer lugar el poder de un "yo puedo", más originario que el "yo", en una cadena donde el "pse" del ipse ya no se deja disociar del poder, el dominio o la soberanía del *hospes*. (Derrida, s.f., p. 27).

El texto de Derrida pone en juego, ante todo, una duda acerca de la supuesta transparencia del término identidad pero también se interroga acerca del dogma que supone su pronunciación y posesión. En ese sentido cabría preguntarse acerca de la lógica misma de la identidad[1], omnipresente en el pensamiento occidental. La (imposición

1 En el contexto histórico de la filosofía occidental la pregunta por el otro, por su identidad, su diferencia y su alteridad es, por lo general, una pregunta que se vuelca acerca de un otro que es inespecífico, que no es concreto, que no es material, que no coincide con un sujeto determinado. Se trata, por lo tanto, de un otro que es inespecífico, inmaterial, sin nombre. Como ya se sabe, el primero de los filósofos que distinguió entre diferencia y alteridad fue Aristóteles: la diferencia de las cosas supone siempre una determinación y una especificidad sobre aquello en lo que difieren. Alteridad, en cambio, no significa determinación ninguna: hay un otro ser y no una diferencia entre dos seres. Kant consideró las ideas de identidad y de diferencia como conceptos trascendentales, como conceptos de reflexión que no se aplican a las cosas en sí mismas, sino en realidad a los fenómenos. Hegel, por su lado, definió la diferencia como una diferencia de esencia: el otro de la esencia es el otro en sí mismo y para sí mismo, y no aquello que es, simplemente, un otro en relación a alguna cosa que esté localizada fuera de él. Así, la diferencia y la identidad están fuertemente relacionadas: aquello que determina la diferencia determina también la identidad y viceversa. Para Heidegger la diferencia supone, básicamente, una diferencia entre el ser y el ente, que sobrepasa a todas las demás diferencias. La diferencia ontológica puede ser mejor comprendida como una diferencia en el ser y, en ese mismo sentido, estando también íntimamente relacionada con la alteridad. Ya para Deleuze la diferencia toma distancia de la identidad, de la representación y de la mismidad y, en esa dirección, la diferencia debería ser considerada en sí misma, por sí misma, a través de su propio movimiento que es, ni más ni menos, el movimiento de diferir.
Por lo tanto, la diferencia no estaría en relación a dos puntos que, de acuerdo con un cierto principio de identidad, se diferencian. Esta tendría más que ver con el "entremedio", y no como una supuesta oposición entre dos términos, dos entes, dos conceptos, dos sujetos o dos cosas. Así pensada, la diferencia es un signo de lo imprevisible, que nos hace pensar en el devenir y nos remite al acontecimiento. La idea de diferencia en Deleuze no remite nunca a un sujeto, no lo identifica, no le otorga identidad. Y no se

de la) lógica de la identidad supone tres proposiciones, no necesariamente lineales y/o consecutivas: a) lo que es "es"; b) nada puede ser y no ser y c) todo debe ser o no ser. Un desprendimiento de esa lógica en el pensamiento metafísico occidental es la naturalización de un cierto número de oposiciones binarias como modo supuesto de organización del mundo real: mente/cuerpo, salud/enfermedad, normal/anormal, masculino/femenino, adulto/niño, etc. En esas oposiciones, el primer término define la norma y el segundo no existe por sí mismo a no ser como imagen velada, negativa y subalterna del primero.

La preocupación y la obsesión por el otro

Desde hace tiempo vengo pensando que los discursos sobre identidad, diversidad, diferencia y alteridad están siendo demasiado pomposos y latosos, y que hoy en día nos cuesta un enorme esfuerzo discriminar su naturaleza, procedencia, intencionalidad y destino. Me da la sensación de que hay como una suerte de

relaciona tampoco con la idea del diferente, de los diferentes, porque la diferencia no apunta hacia nadie en particular, sino que crea ese permanente movimiento de diferir (diferir entre entes, diferir entre conceptos, diferir entre sujetos, diferir entre cosas, etc.) De ese modo, podríamos decir que a la diferencia no le interesan los diferentes, que no hay un principio de identidad entre el sujeto y el objeto, ni en el sujeto ni en el objeto. Dice Deleuze: "Cuando la diferencia es subordinada por el sujeto pensante a la identidad del concepto (...) lo que desaparece es la diferencia en el pensamiento, la diferencia de pensar con el pensamiento, la genitalidad de pensar, la profunda rajadura del yo que sólo lo lleva a pensar pensando su propia pasión y también su propia muerte en la forma pura y vacía del tiempo. Restaurar la diferencia en el pensamiento es deshacer este primer nudo que consiste en representar la diferencia bajo la identidad del concepto y del sujeto pensante".
Para Jacques Derrida (2003) habría que trazar una distinción crucial entre el término «diferencia» y el de «*différence*», un neologismo cuya diferencia radica en la escritura. La *différence* sería la anarquía que improvisa, una anarquía portadora de una alteridad que escapa siempre a lo mismo y a lo idéntico. Esta nueva expresión permite pensar en el proceso de diferenciación más allá de toda suerte de límites, sean estos culturales, nacionales, lingüísticos, raciales, generacionales, etc.
La *différence* no es una distinción, una esencia o una oposición, sino un movimiento, una referencia a la alteridad, a una heterogeneidad que no es, originariamente, de tipo oposicional y/o dicotómico. Las diferencias son para este filósofo, en cambio, diferencias políticas y, por lo tanto, diferencias que se manifiesta en oposición, que están en oposición.

consenso alrededor de la idea que "mencionar" al otro ya es entendida, por sí misma, como una virtud democrática imposible de ser puesta bajo sospecha. Así, discursos de muy variado origen y de muy dudosa configuración teórica pueden parecer casi lo mismo en su referencia al otro.

Por eso me parece que esos discursos (filosóficos, antropológicos, psicológicos, pedagógicos, etc.) sólo podrían reconocerse no ya por su filiación teórica, conceptual, disciplinar y/o epistémica, sino más bien por su referencia implícita o bien a una preocupación/responsabilidad (¿quizá ética?) por el otro, o bien por denotar una suerte de obsesión (¿tal vez moral?, ¿tal vez inscrita en un lenguaje jurídico?) en relación al otro. Y por eso tal vez sea interesante pensar acerca de si la pregunta por el otro es, o bien una preocupación, o bien una obsesión.

Digamos que la preocupación con el otro denota una ética que es, que debe ser anterior al otro conocido, a cualquier otro específico, a su rostro, a cualquier rostro, a su nombre, a cualquier nombre, a su pertenencia, a cualquier pertenencia (racial, nacional, lingüística, social, corporal, generacional, sexual, etc.); la obsesión, a su vez, denota la necesidad de saber el nombre del otro, de cada otro, de conocer específicamente su rostro, cada rostro y, entonces, de poder establecer un discurso acerca de la responsabilidad con ese otro que, así, se torna material, concreto y específico.

Dice Derrida acerca de la ética en relación al otro:

> Lo que llamo justicia es el peso del otro, que dicta mi ley y me hace responsable, me hace responder al otro, obligándome a hablarle. Así es que el diálogo con el otro, el respeto a la singularidad y a la alteridad del otro es lo que me empuja (...) a intentar ser justo con el otro —o conmigo mismo como otro—". (Derrida, 1994, pp. 9-10).

Sin embargo, da la sensación de que hay, todavía, una pregunta que es inclusive anterior a aquella de la preocupación y la obsesión por el otro. En todos los discursos sobre la alteridad, en todos los textos que se refieren al otro, a los otros, en todas las escrituras en que emerge, puntual, la pregunta en relación al otro, hay que decir: ¿de quién es esa pregunta?, ¿es una pregunta que es nuestra sobre el otro?, ¿una pregunta que es dirigida hacia el otro?, ¿una pregunta que presupone que el otro es aquel que debe, obligatoriamente, responder? ¿O se trata de una pregunta que es del otro, de su propiedad, una pregunta que viene del otro? ¿La pregunta primera en relación al otro es nuestra o es del otro?

Derrida escribe acerca de la necesidad, necesidad urgente e imperiosa, de pensar en la pregunta acerca del extranjero. Sin embargo, antes de ser una cuestión a tratar, antes de naturalizarse como pregunta, antes, inclusive, de designar un concepto, una temática, un problema, un programa, él nos dice que esa pregunta es, al mismo tiempo, una pregunta del extranjero, que viene del extranjero y, también, una pregunta al extranjero, dirigida al extranjero:

> Como si el extranjero fuera aquel que coloca la primera pregunta o aquel a quien se dirige la primera pregunta. Como si el extranjero fuera el ser-en-cuestión, la pregunta misma del ser-en-cuestión, el ser-pregunta o el ser-en-cuestión de la pregunta (ob. cit., p. 11).

Más allá de la voluntad de definir qué es un extranjero, o de responder a la pregunta falsa y falaz de quién es el otro, o de querer saber de quién es la primera pregunta, Derrida sugiere que es la hospitalidad —y, entonces, la acogida, la atención, el rostro, la responsabilidad, etc.— aquello que designa la relación con el otro/extranjero, con cualquier otro/extranjero, con todo(s) lo(s) otro(s)/extranjero(s).

La hospitalidad se presenta, ante todo, como el acto de recibir al otro, un acto desmesurado, en el cual se recibe más allá de la

"capacidad del yo" (Derrida, 1998, p. 44); pero, también, ella se nos revela con una doble cara, con una ambigüedad que le es constitutiva, como si se tratara de una capacidad que es, al mismo tiempo, tanto ilimitada cuanto limitada, tanto incondicional cuanto condicional: esto se traduce en la necesaria distinción entre la Ley, con mayúscula, y las leyes, con minúscula, de la hospitalidad.

Se puede decir que la Ley de la hospitalidad es incondicional: se trata de abrir las puertas de la casa, de nuestras casas, sin hacer ninguna pregunta; es aquella actitud de ser anfitriones sin establecer ninguna condición; se trata de hospedar sin que el otro/extranjero nos solicite hospedaje, sin que nos pida hospedaje en nuestra lengua.

Se puede decir, además, que las leyes de la hospitalidad imponen condiciones, nos obligan a imponer condiciones: es el otro quien tiene que pedir hospedaje, es el otro quien debe revelar sus intenciones como huésped de nuestra probable hospitalidad, es el otro quien tiene que presentarnos su documentación, decirnos su nombre, hablar nuestra lengua, aun siendo extranjero a ella.

Pero entonces: ¿hay una pregunta a hacerle al otro extranjero en relación a la hospitalidad? ¿O no hay preguntas a hacerse?, ¿ninguna pregunta?:

> ¿La hospitalidad consiste en interrogar a quien recién llega? ¿Comienza por la pregunta dirigida a quien recién llega? (...) ¿O bien la hospitalidad comienza por la acogida sin pregunta, en una borradura doble, la borradura de la pregunta y del nombre? ¿Es más justo y más amoroso preguntar o no preguntar? (...) ¿O bien la hospitalidad se ofrece, se da al otro antes de que se identifique, inclusive antes de que sea sujeto, sujeto de derecho y sujeto nombrable por su apellido? (Derrida, 2000, s/p).

Esa doble cara de la hospitalidad no constituye para Derrida una simple oposición entre el bien, la Ley, y el mal, las leyes. No, no se trata de un nuevo binarismo, de una novedosa oposición, a partir

de la cual es necesario tener que optar por una o por otra forma de hospitalidad:

> En los textos (...) analizo aquello que, entre "lo incondicional" y "lo condicional", no es, sin embargo, una simple oposición. Si ambos sentidos de la hospitalidad permanecen irreductibles uno para el otro, siempre es preciso, en nombre de la hospitalidad pura e hiperbólica, para hacerla lo más efectiva posible, inventar las mejores disposiciones, las condiciones menos malas, la legislación más justa. Eso es necesario para evitar los efectos perversos de una hospitalidad ilimitada (...). Calcular los riesgos, sí, pero no cerrar la puerta a lo incalculable, es decir, al porvenir y al extranjero, esa es la doble ley de la hospitalidad. (Derrida, 1997, s/p).

Ciertamente, esa doble ley de la hospitalidad puede deslizarse hacia otra dualidad bien diferente: es la dualidad que Derrida nos presenta entre la hospitalidad y la hostilidad; dualidad que, en verdad, podría también traducirse en una única expresión, en una única relación con el otro: la hospitalidad (hospes) que es hostil (hostes) al otro, en fin, la "hospitalidad hostil" para con el otro.

Sobre las imágenes del otro en la pedagogía (pero no sólo en ella)

Me interesa en este momento del capítulo poder desarrollar algunas de las ideas que se hicieron presentes en una serie de conversaciones filmadas con estudiantes y profesores de una licenciatura en Pedagogía[2] acerca de la cuestión del otro, para poder desentrañar hacia el final algunos de los problemas que consideramos más importantes en el campo educativo.

2 Me refiero a la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, Brasil.

En primer lugar, hay que subrayar que se registra una clara tendencia a pensar al otro, a pensar a los otros, únicamente como una exterioridad a nosotros mismos; alteridad, entonces, que se define como algo que está fuera de mí, como algo que existe y está fuera de nosotros.

En segundo lugar, es habitual la tendencia a recubrir de negatividad esa exterioridad apenas descrita: el otro es algo que yo **no** soy, el otro es algo que nosotros **no** somos; esa concepción se expresa con contundencia a través de la sentencia reiterada: "yo no soy el otro", "nosotros no somos el otro", o bien "el otro es lo que yo no soy", "los otros son lo que nosotros no somos", etc.

Tanto en la característica de la exterioridad como en aquella de la negatividad, lo que queda evidenciado es la dependencia del otro al yo y al nosotros: como si el otro, como si los otros no existieran fuera del dominio de la identidad de la primera persona (del singular o bien del plural), como si no pudiéramos decir, sentir y pensar al otro sin antes decir, sentir y pensar al yo y al nosotros.

Una primera conclusión posible es que la figura del otro ha sido y es todavía una figura sobrecargada de imágenes de colonización, de dominación y de violencia. Y creemos, además, que a partir de ese tipo de figuración y configuración sólo es posible pensar en dos tipos de relación con el otro: o bien el racismo (una forma de matar al otro), o bien la tolerancia (una forma de tener que soportar, de tener que aguantar al otro).

¿Qué es lo que posibilita, entonces, deconstruir esos principios de exterioridad y negatividad hacia la alteridad?

Tal vez sea necesario decir una vez más que en toda figura de alteridad existiría una doble configuración: en primer lugar, existe la figura de otro que yo no soy, que es diferente de mí, pero que puedo ver, materializar, comprender, alguien sobre el cual puedo yo pensar en su alteridad y alguien a quien puedo, en consecuencia, asimilar, hacer parecido a mí, asemejarlo a quien yo creo que soy. Esta figura recibe por lo general el mote de «alteridad próxima» o bien, sim-

plemente, de «otro prójimo». En segundo lugar, existiría también la figura de un otro que es radicalmente diferente de mí mismo, alguien que es incomprensible para mí mismo, que me es impensable y, por lo tanto, un otro que no puedo asimilar y sobre el cual no puedo producir ningún tipo de conocimiento y/o de saber. Esa figura es habitualmente definida en la literatura como «alteridad radical» o bien como un «otro radicalmente diferente».

El otro de Occidente

No nos interesa tanto aquí insistir en el contenido de esa duplicidad de figuras de alteridad, sino más bien en comprender aquello que la cultura oficial de Occidente, con sus políticas, sus instituciones, su literatura, sus disciplinas formales, etc., hace de ellas, hace con ellas. Digamos de un modo acotado que se ha producido una tentativa por reducir al otro radicalmente diferente en un otro próximo, en un otro que pueda ser reconocible, parecido, semejante. Ese mecanismo, que en apariencia puede parecer inocuo, ingenuo, provoca varias consecuencias diferentes que podríamos resumir del siguiente modo: en primer lugar, es indudable que bajo esa reducción el otro está eclipsado, subordinado, por la jerarquía que le atribuimos al "nosotros"; en segundo lugar, podríamos pensar que traducir toda alteridad radical en próxima, esto es, aproximar el otro a nosotros, es una tentación difícil de evitar, ya que toda alteridad es presentada y representada siempre como una perturbación a nuestra identidad, como una amenaza a nuestra construcción armónica de cultura, de nación, de género, de raza, de generación, etc.; por último, digamos que se crea así la ilusión de que el otro radicalmente diferente desaparece, se esfuma, no existe más en ese afán por volverlo próximo, entendible, pensable, dócil. Estas tres consecuencias (el eclipse, la aproximación y la desaparición del «otro radicalmente diferente») sólo contribuyen a mantener la ficción de Occidente, ficción que se deshace en pedazos cuando asistimos a la perpetuación

de la guerra y del racismo con relación a toda figura de alteridad que se produce o se inventa como radicalmente diferente de nosotros y, por lo tanto, como nuestro enemigo.

Marc Guillaume y Jean Baudrillard (s.f.) nos dicen que en esa operación ficticia siempre permanece un resto, un residuo: de hecho, en el otro se esconde una alteridad que es ingobernable, que es irreductible y, agregan los autores, que es también irremediable. El otro que fue normalizado, o que al menos así fue pensado, imaginado o deseado, puede despertarse en cualquier momento: "La alteridad arrastrada vuelve bajo la forma de odio, de racismo y de experimentación mortífera." (p. 19).

Una vez perdida la relación con el otro, pues se lo ha querido asimilar, pues se lo ha querido conquistar, pues se lo ha querido aproximar, se inaugura un vínculo de pura artificialidad. Y no hay ninguna señal en nuestra cultura que nos permita pensar que el racismo puede desaparecer, ya que todas las acciones de nuestra cultura están orientadas hacia una violenta construcción diferencial del otro.

Cabe hacernos aquí una nueva y difícil pregunta: ¿por qué se hace necesaria esa violencia al construir diferencialmente al otro? O dicho de otro modo: ¿por qué se precisa y se rechaza, al mismo tiempo, esa figura de alteridad radical? Por una parte es posible afirmar que todo ello se vuelve necesario para quitarnos de encima, para erradicar de nosotros, la perturbación que el otro provoca en nosotros; por otro lado, también es posible decir que sólo necesitamos al otro para confirmar y dar positividad a nuestra identidad. Necesitamos del loco, del deficiente, del niño, del extranjero, del salvaje, del marginal, de la mujer, del violento, del presidiario, del indígena, etc., pues a una distancia prudencial todos ellos nos permiten reinventar y resguardar la identidad que nos auto arrogamos, que nos auto otorgamos.

De ese modo, necesitamos y utilizamos al loco, por ejemplo, para poder confirmar nuestra racionalidad; necesitamos y utiliza-

mos al deficiente, por ejemplo, para poder confirmar nuestra normalidad; necesitamos y utilizamos al extranjero, por ejemplo, para poder confirmar nuestra nacionalidad, nuestra idea de nación, etc.

Nos queda claro, entonces, que hay una relación de violencia con el otro, que se produce a través de su desfiguración y de su utilización para los fines de garantizar nuestra identidad. Nos queda claro también que disponer de "nuestra identidad", garantizarla, hacerla efectiva, supone siempre el hecho de haber violentado "la identidad de los otros".

Y tal vez nadie como Nietzsche (2000) haya acertado tanto en la definición de esa violencia que surge con relación al otro, a la idea de otro que estamos desarrollando aquí; dice el filósofo que: "Todo hombre que ha decidido que otro es un imbécil o una mala persona se enfada cuando el otro demuestra que no lo es." (s.p.)

La solución que Occidente (repetimos, a través sobre todo de sus instituciones) nos ofrece para refrendar toda esa violencia, toda esa masacre del otro surge hoy bajo el lema de la tolerancia, bajo la forma de las políticas de la tolerancia hacia los individuos y/o hacia las comunidades. No quisiéramos detenernos mucho en esa cuestión, pues hay una nutrida y bien documentada bibliografía al respecto, pero baste decir que para una buena parte de los autores contemporáneos, la tolerancia no es necesariamente lo contrario del racismo e, inclusive, muchos la consideran su antesala, esto es, entienden la tolerancia como la preparación para una violencia posterior.

Hasta aquí parecería que no hay vínculo con el otro que no sea puesto en juego, o a través de su desfiguración y aproximación, o bien por medio del "tener que soportarlo", del no haber más remedio que, aunque odiándolo, "tener que aguantarlo". Dicho de otra manera: parecería que en la relación con el otro o se es un dominador colonialista, o se es un estoico.

Y es en este punto crucial de nuestro capítulo donde sobreviene una suerte de paradoja o, si ustedes lo quieren, de ambigüedad. Uno de los principales, si no el principal entre los filósofos de la alteridad, Emmanuel Lévinas sugiere que no puede haber relación con el otro si el otro no ingresa en esa relación, justamente, en cuanto otro, como otro. Esto quiere decir, sin más, que toda relación con el otro basada en su invención, en su traducción, en su aproximación, no es una relación con el otro. También eso quiere decir que el otro no es un tema sobre el cual podemos decir algo, no constituye una temática en sí misma, no podemos hacer del otro un tema a desarrollar en capítulo. El mismo filósofo nos hace pensar también que la relación con el otro no es simétrica, que no puede describirse como una simple fórmula de equidad entre el «yo» y el «otro», afirmando que el «yo» y el «otro» no son términos que puedan ser pensados dentro de una equivalencia.

> La relación con el otro no anula la separación. No surge en el seno de una totalidad y no la instaura al integrar en ella al yo y al otro. La situación del cara-a-cara no presupone además la existencia de verdades universales en las que la subjetividad pueda absorberse y que sería suficiente contemplar para que el yo y el otro entren en una relación de comunión. Es necesario, sobre este último punto, sostener la tesis inversa: la relación entre el yo y el otro comienza en la desigualdad de términos (Lévinas, 1997, p. 262).

Lo que acabamos de exponer hasta aquí puede ayudarnos a comprender en parte un conjunto de problemas que se han planteado y se plantean actualmente en la formación pedagógica de maestros y maestras, en lo que se refiere a la cuestión del otro, y a las relaciones pedagógicas que de allí parecen derivarse.

Pensar la pedagogía (que es) del otro

Es el momento de poder entonces debatir y pensar en algunas consecuencias pedagógicas de aquello que hemos leído, pensado y sentido hasta ahora.

Consideremos, en primer lugar, aquello que la educación tiene de posibilidade en lo que se refiere a pensar y sentir al otro, a pensar y sentir con el otro, e inclusive en lo que respecta a la posibilidad de nosotros ser otros en la educación. Como bien lo dice Nietzsche (2000): "La educación es el arte de rebautizarnos o de enseñarnos a sentir de otro modo".

De hecho, podríamos pensar la educación como la posibilidad de ofrecer y de intentar ser otras cosas más allá de aquello que ya somos, y sin dejar de querer ser aquello que ya estamos siendo.

Si releemos el párrafo anterior veremos que contiene tres dimensiones que sólo en apariencia parecen diferentes: en primer lugar, la idea que la educación es un acto de ofrecer, es aquello que se ofrece y no aquello que se impone o se pide de los demás, de los otros. Lo que estaría en juego allí es la necesidad de repensar la educación como un dar, un dar a conocer, un dar a ver, un dar a pensar, un dar a narrar, un dar a imaginar, un dar a sentir, etc. En segundo lugar, la idea de intentar y desear ser otras cosas aparte de lo que ya somos o estamos siendo, constituye ni más ni menos que la médula del acto educativo: si la educación consiste en sólo reforzar y fijar lo que ya era y/o lo que soy, o si consiste en que debo abandonar lo que estoy siendo, entonces la educación no tiene razón de ser. En tercer lugar, y en dependencia con la idea anterior, desear ser otras cosas no significa de modo alguno dejar de ser lo que somos, pues ese es el punto de partida para que otras experiencias, otros saberes, otras percepciones, tengan lugar en educación.

Pero: ¿cómo pensamos en ello si nuestra relación con el otro está caracterizada por la violencia, por la desfiguración, por la imposición de otras identidades, identidades que nosotros consideramos normales? ¿Cómo salir de ese atolladero de didácticas, temáticas y descripciones del otro que nada o muy poco tienen que ver con las cuestiones que son del otro y con la relación con el otro en cuanto otro?

Michel Walzer (2001), uno de los más conocidos filósofos que trabajan la cuestión de la tolerancia, es de la idea que la escuela pública debería permitir a sus individuos la posibilidad de avanzar en posiciones cada vez más conscientes, menos resignadas, menos estoicas y más comprometidas. Para ese autor no habría mejor programa educativo que aquel que tuviera como fundamento una profunda descripción de las guerras religiosas, étnicas, raciales, etc.

Lo que Walzer nos está sugiriendo podría ser de utilidad, pero necesitamos pensar un poco más allá, desdoblando el problema recién planteado: en primer lugar porque me parece que se ha instalado como una cierta tendencia a presentar las cuestiones del racismo, la discriminación, la tolerancia, la paz, etc., como si se tratara exclusivamente de temáticas que pueden y deben reflejarse en el plano de contenidos escolares, de cuestiones didácticas que podrán surgir o no en el aula, dependiendo de criterios más o menos programáticos. En ese sentido, varias reformas educativas vienen presentando sugerencias acerca de cómo trabajar didácticamente con el problema del racismo, de la paz, de las guerras, de la miseria, del respeto, la tolerancia, la diversidad, etc.

Por otro lado, me da la sensación que en esa forma de plantearse las cosas, así, didácticamente, temáticamente, radica un primer y "casi" definitivo problema: como lo mencioné antes, se transforma la cuestión de la relación con el otro, con los otros, en temáticas que no pueden ser temáticas, que no deben ser temáticas. Ese problema de la tematización, reconozcamos, es tan viejo como lo es la institución escolar. Y forma parte de la herencia que Emmanuel Lévinas nos ha dejado, el pensar que el otro no puede convertirse en una temática (porque el otro no es una temática, ¡así de taxativo!) y que la relación con el otro no oculta la distancia con el otro.

Ocurre, además, que en virtud de lo que hemos denominado como "tematización" y "a-conflicto" con el otro, se tiende a reemplazar la experiencia del otro y la experiencia de la relación con el otro, por temáticas fuertemente reguladoras, controladoras y, por ende, de empequeñecimiento del otro. Esa fórmula particular, aquella que instituye la idea de que es posible instaurar "temáticas" en vez de

"experiencias", hacen que el otro en cuanto otro acabe por ser sólo una caricatura exótica, pueril, superficial, infantil, anormal, rebajada, "minorizada".

Para terminar: una breve e incompleta nota sobre aquello que se supone como «identidades especiales»

Me parece oportuno y necesario describir e intentar aclarar aquí una confusión habitual, derivada de la utilización del término «diferencia(s)», en relación a otro término en parte semejante: «diferente(s)». Los «diferentes» son sujetos, así señalados, así apuntados, resultado de un largo proceso de construcción e invención diferencial. Ese proceso es llamado «diferencialismo», esto es, una forma de categorización, separación y disminución de algunas marcas identificativas con relación al vasto y caótico conjunto de las diferencias humanas. Las diferencias no pueden nunca ser descritas como mejores o peores, superiores o inferiores, buenas o malas, etc. El hecho que algunas identidades o marcas de identidades sean consideradas diferentes, nos sugiere que se ha producido un cierto tipo de diferencialismo, es decir, que esas marcas se consideran como negativas y en oposición a la idea de lo normal, de la normalidad. El diferencialismo, además de ser un proceso político, constituye una trampa cultural y educativa, que hace que, por ejemplo, la mujer sea considerada como la diferente del género, los negros como los diferentes de la raza, los niños y los ancianos como los diferentes de la edad, los deficientes como los diferentes de la normalidad corporal, etc.

Y es justamente en la educación especial donde ese diferencialismo (y un perpetuo movimiento de cambio de nombres) más se acentúa. Parece que hay una necesidad constante de inventar este tipo de alteridad y de hacerlo para exorcizar ese supuesto maleficio que los diferentes deficientes nos producen, como bien lo señala Nuria Perez de Lara (2001), en tanto perturbación de nuestras propias identidades.

El lenguaje de la designación no es más ni menos que una de las típicas estrategias que sirven para mantener intactos los modos de ver y de representar a los otros y así seguir siendo nosotros impunes en esa designación e inmunes a la relación con la alteridad. Hay que decir que la cuestión de los cambios de nombres (de deficientes por discapacitados, de discapacitados por necesidades especiales, etc.) no produce necesariamente ningún embate, ningún conflicto, ni inaugura nuevas miradas en nuestras propias ideas acerca de quién es el otro, de cuál es su experiencia, de qué tipo de relaciones construimos en torno de esa alteridad y cómo esa alteridad se relaciona consigo misma. Por el contrario: me da la sensación que perpetúa hasta el hartazgo el poder de nombrar, el poder de designar y la distancia con el otro. Digamos, por un lado, que no es más que un esfuerzo para matar la ambigüedad y la ambivalencia que la alteridad suele provocarnos. Y por otro lado, que asume esa función ilusoria de que algo está, efectivamente, cambiando. Creo que a pesar de disponer de todos los términos que acabamos de mencionar, muy poco ha cambiado en torno a nuestra relación pedagógica con esos otros. De hecho, no ha habido cambios radicales en los dispositivos técnicos y en los programas de formación que construyen discursos acerca de la alteridad, sea esta denominada como "deficiente", "con necesidades educativas especiales", "discapacitadas", presentes en la "diversidad", detalladas en la "multiculturalidad", etc. Permanece incólume, así, nuestra permanente producción del otro para, así, sentirnos cada vez más confiados y a cada día más seguros "en el lado de lo normal que es, en cierto modo, el lado de los buenos".

Bibliografía

Derrida, Jacques. (s.f.). *El monolingüismo del otro. O la prótesis del origen*. Buenos Aires: Manantial.

Derrida, Jacques. (1994, octubre 12). "A democracia é uma promessa". Entrevista con Elena Fernandes. *En: Jornal de Letras, Artes e Ideias*, pp. 9-10.

Derrida, Jacques. (1998). *Adiós a Emmanuel Lévinas*. Madrid: Trotta.

Derrida, Jacques. (2000). *Anne Dufourmantelle invita Jacques Derrida a hablar de la hospitalidad*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

Derrida, Jacques. (1997, diciembre 2). "El principio de hospitalidad". Entrevista realizada por Dominique d'hombres. En: *Le Monde.*

Guillaume, Marc y Baudrillard, Jean. (s.f.). *Figuras de la alteridad*. Barcelona: Tusquets.

Lévinas, Emmanuel. (1997). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme.

Nietzsche, Friedrich. (2000). *Todos los aforismos*. Buenos Aires: Leviatán.

Pérez de Lara, Nuria. (2001). Identidad, diferencia y diversidad. Mantener viva la pregunta. En: Jorge Larrosa y Carlos Skliar. *Habitantes de Babel. Política y poética de la diferencia*. Barcelona: Editorial Laertes.

Walzer, Michel. (2001). *Tratado sobre la tolerancia*. Barcelona: Paidós.

LO POLÍTICO TRANSFIGURADO. ESTRATEGIAS PARA ENTRAR AL MUNDO POSTMODERNO[1]

Rigoberto Lanz

1 Una primera versión de este texto fue publicada en *Utopía y praxis latinoamericana. Revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*. Año 11 (32), 2006, pp. 105-112.

Rigoberto Lanz. *rlanz@cipost.org.ve* Upata, Venezuela. Doctor en Sociología (École des Hautes Etudes en Sciences Sociales. París, 1985). Profesor titular jubilado de la Universidad Central de Venezuela (UCV). Director (fundador) del Centro de Investigaciones Post-Doctorales (Cipost) de la UCV. Director de la *Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados* (Relea). Coordinador del programa de investigación "Estudios Posmodernos" en el Centro de Investigaciones Post-Doctorales (Cipost). Asesor de la Unesco para el área de diversidad cultural. Asesor del Ministerio de Ciencia y Tecnología para el área de diversidad cultural. Entre sus publicaciones pueden destacarse: *Dialéctica del conocimiento*. Caracas: UCV, 1977; *Por una teoría del poder y del partido*. Caracas: Ateneo, 1979; *El marxismo no es una ciencia.* Caracas: UCV, 1980; *Marxismo y sociología*. Barcelona: Fontamara, 1980; *¿Qué es ideología?* Barcelona: Fontamara, 1983; *Razón y dominación.* Caracas: CDCH, 1988; *Cuando todo se derrumba. Crítica de la razón ilustrada.* Caracas: Edit. Trópycos, 1992; *El pensamiento social, hoy: crítica de la razón académica.* Caracas: Trópycos, 1992; *El discurso posmoderno: crítica de la razón escéptica*. Caracas: UCV, 2000; *La deriva posmoderna del sujeto.* Caracas: CDCH/UCV, 1998; *Temas posmodernos.* Caracas: Trópykos, 1998; *Enfoques sobre posmodernidad en América Latina.* Caracas: Sentido, 1998; *Gobernanza: laberinto de la democracia* (colectivo). Caracas: Club de Roma, 2005.

LO POLÍTICO TRANSFIGURADO. ESTRATEGIAS PARA ENTRAR AL MUNDO POSTMODERNO

A manera de sinopsis

Aquí se reflexiona desde el vértice y la exterioridad, lo que todavía pudiera entenderse por la categoría de pueblo, en sentido ideológico, político, social, cultural e histórico. Más allá de una postura de intelectualidad, élite, clase o mesianismo vanguardista de derecha o izquierda, la presencia de ese conglomerado que somos todos, en algún momento y de alguna manera, que llamamos pueblo, nos confronta con el presente y el destino de la realidad social. A diferencia de otras épocas coloniales, se interpreta hoy desde la transdisciplinariedad científica de las ciencias sociales y la mirada posmoderna, que la deconstrucción de «pueblo», libera sus contenidos represores por acciones mucho más libertarias. Tenemos que dar cuenta de la nueva dimensión que su protagonismo está haciendo de lo político en la política latinoamericana.

El matizado debate teórico que desde hace algunos años anima la escena en el campo de las ciencias políticas tiene muchísimas aristas y cabos sueltos que conviene recoger y recomponer. Un ángulo del que queremos ocuparnos en este texto es justamente la paradoja de un mundo caracterizado por la crisis más severa de prácticas y discursos completamente saturados, y al mismo tiempo, la reanimación de un espacio público en vías de nuevas reconfiguraciones. Asistimos pues, en un mismo momento histórico, al fin de la política y al resurgimiento de lo público. Estamos expuestos a toda la carga depresiva de la decadencia de la modernidad política, y simultáneamente,

a la eclosión de una pulsión comunitaria que está generando nuevas formas de agregación, nuevos dispositivos de conciencia colectiva, otros modos de "sentir juntos" (como postula Michel Maffesoli). Es esa dilemática imagen la que se puso en escena con la implosión del modelo soviético de socialismo. La alegórica caída del Muro de Berlín es precisamente la representación de este drama político que sigue bullendo en los imaginarios de grandes contingentes humanos en el mundo (sobremanera en aquellos países de Europa Oriental donde esta experiencia tocó hondamente a varias generaciones).

Esta ambivalencia se ha hecho parte de la vida cotidiana en América Latina. Los síntomas en una y otra dirección son abundantes. Las señales contradictorias atrapan a las personas que pueblan anónimamente el complejo mapa de la política realmente existente. Un largo trayecto de experimentaciones sociopolíticas muy variadas deja un saldo neto de frustraciones y bloqueos. Al mismo tiempo, los atravesamientos de una mundialización de la cultura avivan el surgimiento de nuevos actores, con demandas políticas irreconocibles en los viejos formatos de intermediación partidaria. La escena política se ha vaciado del sentido trascendente de una voluntad orgánica portada por "sujetos" que levantaban aguerridas banderas ("proyectos" que dotaron de sentido la vida de varias generaciones). En su lugar proliferan las modulaciones gregarias sin "identidades" fuertes, actores que encuentran en la cotidianidad nuevos impulsos para la vida en común, gente corriente que teje los nuevos sentidos de la vida ordinaria fuera de los rigores del trabajo, de la moral familiar, de los rituales escolares, de las pretensiones prescriptivas de la religión. No quiere ello decir que esos espacios de disciplinamiento se hayan esfumado. Sólo se procura subrayar la precariedad de esos formatos de modelación de conductas para normalizar con la eficacia de otros tiempos a miles de millones de habitantes de esta convulsionada "tierra-patria" (como profetiza Edgar Morin).

Cuando el pueblo aparece

Aparece en este nuevo horizonte una categoría sociológica largamente utilizada en todos los registros analíticos: el pueblo. Conviene volver sobre las recomposiciones de esta emblemática figura de lo político pues desde allí podemos reintroducir los componentes que emergen del espacio público que se abre paso, de las prácticas que buscan expresarse en los mecanismos de representación que se inauguran, en las nuevas maneras de participación que la gente misma está habilitando en todas partes. La intuición que cabalga sobre estas reflexiones es como en la implosión del socialismo burocrático de tipo soviético que impactó tan espectacularmente al mundo político al final de la década de los ochenta; emergió súbitamente una fuerza subversiva ante la perplejidad de los actores convencionales y los discursos oficiales: el pueblo, sin líderes, sin dirección política, sin "programa", sin táctica y sin estrategia. Un movimiento subterráneo que eclosiona con una limpidez impresionante. Fue justamente el pueblo el que aparece intempestivamente en escena para incitar, no sólo a unas nuevas reglas de juego, sino a la inauguración de un nuevo juego que reintroduce caminos inéditos para la configuración del espacio público.

La idea central de esta discusión es interrogar la experiencia de lo cotidiano a partir del cuestionamiento teórico de figuras emblemáticas como la de «masas» o «pueblo», tanto en el sentido de su estigmatización en los discursos de las élites, como en su ensalzamiento en los lenguajes populistas y demagógicos. Se trata de reintroducir una mirada transversal a la experiencia popular —cultural, política o afectiva— que nos permita visualizar nuevos contenidos en las formas asociativas de la gente, en sus modulaciones gregarias, en sus modos de compartir distintas prácticas. Como intuición de fondo, en estas experiencias se construyen ética-estéticamente distintos lazos que permanecen "invisibles" para el análisis sociológico convencional o para la instrumentación politiquera de oficio. Tales ligazones hablan en primer lugar de una sensibilidad que flota en los ambientes

de lo popular que opera como "cemento" para la lógica de sentido de la vida cotidiana.

Lo «popular» está intervenido por un fuerte sesgo estigmatizador cuando es mirado desde el discurso elitesco: sea que el «pueblo» es figurado como el lugar de las carencias y debilidades, sea que se le atribuyen los sufrimientos y martirios que resultan de todas las modalidades históricas de ejercicio del poder. Además en esa imagen de lo «popular» reside un compendio de ignorancia, elementalidad y mal gusto que funciona eficazmente en la construcción de estereotipos y representaciones. Por otro lado, lo popular es elevado míticamente como fuerza recóndita, como sabiduría que se comparte en los intersticios, como entidad predestinada a las hazañas y a las misiones heroicas.

En ambos polos de este *continuum* interpretativo se expresa una imaginería de lo «popular» íntimamente asociada a la condición sociológica de la pobreza. La figura rectora que está por detrás es la de "pueblo-pobre" que arrastra todas las calamidades de la violencia, la miseria y la exclusión. Esta conexión entre la pobreza y lo popular ha estado nutriendo durante siglos la imagen más frecuente en las representaciones políticas, estéticas y cognitivas que navegan por el conjunto de la sociedad a través de las redes semióticas que son propias de cada momento histórico.

Desde luego, la pobreza en cuestión no es una imagen retórica construida por las ficciones literarias: se trata —lamentablemente— de una condición estructural que acompaña el largo trayecto de construcción de distintos tipos de sociedades, y en particular, el itinerario propio de la modernidad como civilización. Peor aún: es la condición de base que nutre buena parte de los proyectos políticos en regiones como América Latina, toda vez que estas sociedades han sufrido históricamente el síndrome de una modernización sin modernidad, es decir, la implantación compulsiva de diversas formas institucionales de la modernidad bajo un suelo cultural premoderno.

De ese modo la reivindicación de lo popular aparece frecuentemente como un componente casi '"natural" en los discursos de derecha y de izquierda, en las figuraciones de la cultura, en las construcciones imaginarias de todo tipo. El pueblo es una suerte de metáfora organizadora de distintos registros, sobremanera en el espacio público donde el discurso dominante capitaliza los sentimientos de redención largamente diferidos en todas las tentativas políticas de conquistar derechos y remediar injusticias. El pueblo resulta la más clara evocación de lo que permanece irresuelto, de lo que aún está por hacerse, de lo que la democracia no ha logrado cristalizar.

Ello explica de algún modo la carga de negatividad que está en la base de esta figura emblemática. Lo popular resuena como eco de las grandes injusticias del capitalismo, como fracaso de la modernidad, como perversión de un subdesarrollo que parece ser consustancial al modo dependiente y subalterno de los modelos de implantación de las tecnologías productivas, de los estilos de vida de las grandes metrópolis, de las pautas de consumo cultural que suministra el espejismo de una sociedad-mundo de "iguales".

Al mismo tiempo, a contrapelo de la tendencia que venimos de describir, la impronta de lo popular encuentra otros desarrollos en las prácticas diversas que constituyen las nuevas sociabilidades, es decir, en el terreno de la vida cotidiana donde conviven —contradictoriamente— valores y representaciones de diferentes direccionalidades. De ese modo, la cultura de masas que se configura en la hibrides de estas temporalidades superpuestas significa un paso adelante respecto a la vieja imagen de la "cultura popular"[2]. Lo que ha ocurrido en las últimas décadas en el continente es un abigarrado proceso de entrecruzamiento en el que ya no es posible mantener los viejos límites identitarios de clases, grupos, regiones y localidades. Con las

2 Una importante producción intelectual en este campo se está haciendo cargo de la noción cultural de las «masas» en América Latina. En particular, en lo que concierne al impacto de los nuevos fenómenos de la comunicación. Destaca en este ámbito la investigación que adelanta desde hace muchos años Jesús Martín-Barbero.

matizaciones que se encontrarán según las manifestaciones del tipo de práctica cultural que se analice (será diferente en las industrias culturales, en la narrativa o en la cultura política), lo que importa es destacar la fuerza constructiva que puede emerger de una sensibilidad popular instalada en las prácticas de la gente, con prescindencia de cuán pobres son estos actores y en qué lugar geográfico se constituyen estas prácticas. Esta transversalidad de los sentidos y su nomadismo en todos los pliegues de la sociedad inauguran un nuevo tipo de sensibilidad —o al menos la hacen visible— de cara a los discursos dominantes y a los rituales del poder.

La intuición que guía estos comentarios es la idea de un proceso emergente de reapropiación[3] cultural de tal envergadura que estaría impregnando constructivamente todo el quehacer de la vida social que bulle en todos lados. Frente a la inercia institucional que recubre ficticiamente los espacios de la vida pública (los rituales de la democracia representativa serían un buen ejemplo), se desarrolla subterráneamente toda una rica diversidad de prácticas culturales en el dinamismo cotidiano de la gente común, en la espontaneidad de la vida colectiva, en las expresiones múltiples de un sentir popular que ya no puede ser visto como simple emanación de la pobreza.

Esta fenomenología de lo popular no es una mera exaltación de lo marginado frente a la impronta del poder (que también lo es, desde luego). El asunto de fondo es justamente la necesidad de una mirada distinta que pueda redescubrir en los intersticios la calidad de estas nuevas prácticas, la densidad de este nuevo tipo de sensibilidad, la fuerza creadora de una socialidad que se afinca en la empatía, en la pulsión gregaria que nace instantáneamente, en los lazos que van tejiéndose en la experiencia de "sentir juntos" (incluso nexos que comprometen éticamente, como señala M. Maffesoli).

El asunto es poder contribuir a una mayor visibilidad de esta experiencia micrológica, y con ello, aportar en la dirección de una articulación creciente de actores, prácticas y discursos que están

3 Seguimos aquí las valiosas aportaciones del amigo Julio Ortega.

inaugurando por sí solos los embriones de una nueva manera de pensar y vivir nuestras realidades. Una transformación profunda de estas ficciones de sociedad que hemos heredado pasa por una nueva mirada de la vida cotidiana, a mucha distancia de cualquier forma de populismo o de cosmopolitismo frívolo, tomándose en serio la valoración de la experiencia de la gente tal como ella ocurre (no como quisiera que ocurra tal o cual modelo de sociedad ideal). Una nueva forma social puede estar naciendo. Ella no es todavía visible para los esquemas tradicionales de entendimiento. Cabalgar sobre esas nuevas formas de socialidad es lo mejor que puede ocurrirle a la teoría.

El debate democrático después de la caída del Muro

Si es posible vislumbrar una cultura política de masas que no se agota en los linderos de las muchedumbres manipuladas ni apela a la metafísica de las mayorías silenciosas, entonces el camino está abierto para pensar también un problema concomitante: los modos de abordar el drama de la exclusión sin sucumbir a la funcionalización acrítica de la gobernabilidad. Ello remite de inmediato a presupuestos que van mucho más lejos que los puros imperativos de la estabilidad de los sistemas políticos. Ciertamente, el desencanto posmoderno ha dejado una estela de escepticismo y desafiliación generalizada respecto a la vieja idea de «voluntad» y «entusiasmo». Pero también es cierto que la gente no se resigna a una mera reproducción de lo mismo bajo el consuelo patético de que "no hay alternativas". En las cercanías de la implosión del imperio soviético el clima de clausura de la idea misma de lo alternativo se instaló con fuerza en la metáfora del desencanto. De allí se alimentó toda aquella chapucería apologética del "triunfo de Occidente" y sus derivaciones geopolíticas tangibles[4]. Pero esta década y media de experimentos y búsquedas de

4 Todd, E. (2002). *Apres l'empire.* París: Gallimard. Ha desarrollado la sugestiva tesis de una "ilusión de superpotencia" que se explicaría por la ausencia de la Unión Soviética.

todo género ha recolocado el cuadro en otro contexto. De algún modo las tendencias están revirtiéndose y los movimientos contestatarios se expresan con voz propia en los más inesperados escenarios.

Desde América Latina esta dinámica intersticial pugna por expresarse en la vida pública sin encontrar aún modalidades visibles y contundentes. En parte porque al clima de saturación de los viejos discursos políticos se añade de manera dramática el infierno de la miseria, la pobreza y la exclusión. Factores estos que no vienen "después" de los diseños políticos sino que están imperativamente en su punto de partida: el debate democrático en todas sus facetas y la polémica sobre el "fin de la política" en Latinoamérica tienen en su agenda como asunto de emergencia el crónico problema de las brutales asimetrías de las sociedad. Estas pavorosas maquinarias de exclusión que son los Estados nacionales y los modelos socioeconómicos concomitantes han sido históricamente los nudos de clausura de la modernidad política que nunca llegó. En su lugar festejamos las modernizaciones tecno institucionales que fueron expandiéndose con prescindencia de un espesor cultural de ciudadanía democrática. Esta tensión entre modernidad y modernización se hizo estructural entre nosotros generando a la postre estos dualismos que nos caracterizan: capitalismo sin individuo soberano, república sin republicanos, democracia sin sujetos ciudadanos. No venimos pues de una aquilatada experiencia de densificación democrática a la que sorprende la impronta posmoderna del desencanto y el vacío (como podría apreciarse claramente en la Europa de estos días). Nuestro trayecto es otro: venimos en verdad de una penosa y atormentada historia de intentos frustrados por construir proyectos nacionales "modernos" con un pírrico balance en lo que se refiere a la tarea esencial de viabilizar un "contrato social" integrador, inclusivo y medianamente justo para los países de la región. Por eso nuestra agenda está tan cargada de urgencias a la hora de debatir los caminos para una recuperación de lo político como espacio constituyente de la nueva socialidad que se abre paso lentamente.

A partir de esta profunda huella histórica que ha marcado buena parte de nuestro transcurrir político en los siglos XIX y XX, los debates de las ciencias políticas en América Latina están permanentemente atravesados por un gran malentendido: sus conceptos y categorías, las interpretaciones más socorridas desde el mundo académico, los discursos y prácticas del funcionariado político, el régimen institucional al que ha dado lugar una determinada visión de lo político, todo ese conjunto ha operado sistemáticamente "como si" el mundo latinoamericano fuese una continuidad del mundo europeo; "como si" las recepciones de teorías y visiones del mundo fueran operaciones meramente técnicas de "adaptaciones" funcionales. De ese modo, los enfoques teóricos tuvieron siempre enormes dificultades para hacerse cargo de los problemas que fue planteando, en todos estos años, el ideario de una democracia en el continente. Esto ocurrió así no sólo del lado de las visiones conservadoras de las que no podría esperarse más que sucesivas justificaciones del statu quo reinante en cada momento. Ocurrió también con el pensamiento de izquierda del que debía esperarse, tanto una deconstrucción epistemológica de las bases del discurso político oficial, como una formulación consistentemente crítica de las nuevas vías para una transformación radical de la sociedad poscolonial.

De nuevo un gran malentendido: el marxismo tradicional no hizo aporte alguno a la comprensión de América Latina. Su versión académica se hizo funcional a los modelos epistemológicos dominantes. La querella intelectual entre la derecha y la izquierda académicas escamoteó durante décadas los problemas verdaderos de un pensamiento político alternativo en la región.

De la crisis de paradigmas al rencuentro con la vida ordinaria

La crisis de la modernidad ha abierto distintas pistas para pensar de nuevo la cuestión de lo político, ha posibilitado la escenificación de

experiencias novedosas en distintos planos, ha desbloqueado de un modo importante las antiguas casillas donde permanecieron encerrados los conceptos, las teorías, los métodos, las maneras de relacionarse con el ámbito político, las imágenes que de la vida pública se construyen desde las tradiciones. Ese universo se ha conmovido tal vez de modo irreversible, en algunos casos causando grandes traumas y parálisis para la labor fecunda del pensamiento y la praxis. Pero en líneas generales, pareciera más bien que el balance se torna positivo: en la densificación de un pensamiento que no se contenta ya con levantar acta de la crisis de la modernidad política sino que progresivamente se ha ido posicionando de una agenda viva sobre los problemas de la convivencia, sus posibilidades y sus límites.

Desde luego, no hace falta la tónica arrogante de estar colocando un punto cero en cada análisis propuesto, como si en verdad nada hubiese que rescatar como valioso de las tradiciones del pensamiento político occidental. De eso no se trata. Más bien la sensibilidad posmoderna consiste en una permanente reapropiación de la experiencia, de los modos como la gente ha pensado sus problemas, de la riquísima diversidad de aproximaciones por medio de las cuales cada tradición intenta pensar el complejo asunto: "¿podremos vivir juntos?" (parafraseando la angustiosa pregunta de Alain Touraine).

El debate hoy puede hacer el viaje hacia las grandes interrogaciones que en cada encrucijada concitan la atención prioritaria del pensamiento más esclarecido. A pesar de las caídas metafísicas de algunas de estas meditaciones sobre el hombre, no es menos sugestivo el modo abrupto como ha reaparecido, por ejemplo, el tema de la ética. Ello es sólo un indicio del amplio mapa que se ha puesto a disposición de un pensamiento que mira más allá de la "ingeniería política", de las metodologías y de los modelos, de los análisis electorales y las mediciones de opinión. En este plano se aprecia una clara convergencia de esfuerzos y de búsquedas que no tienen a este o aquel país como referencia imperativa, justamente porque lo que ha logrado "universalizarse" con cierta propiedad son los problemas que confronta hoy

el pensamiento político, y sobremanera la experiencia mundial de una democracia a la intemperie. Allí pueden dialogar las tradiciones venidas de todas las latitudes del mundo, las sensibilidades teóricas más dispares y los horizontes culturales más heterogéneos. Diálogo de civilizaciones, diálogo de saberes: he allí el corolario de una severa crisis de racionalidades que ha conmovido el suelo fundacional de un modo de convivir (el "contrato social" moderno), de un modo de pertenecer (las lógicas identitarias que cohesionan a la sociedad), en fin, de un horizonte de sentido que ha garantizado históricamente la incesante reproducción de los dispositivos, prácticas y discursos de una civilización (la modernidad).

Ese diálogo se vuelve especialmente problemático al momento de referenciar los contenidos culturales de espacios que ya no pueden pensarse "universalmente" sin ejercer una violencia simbólica de enormes consecuencias. Pensar desde el Sur, por ejemplo, ya no tiene el mismo tono de encuentro universal referido más arriba. Pensar desde América Latina —ya lo sabemos— acarrea cargas especialmente encumbrantes a la hora de ajustar cuentas con las miradas que han constituido desde siempre el *ethos* de estas realidades singulares (la propia idea de "América Latina" entraría de inmediato en una zona de turbulencia semiótica de la que no será fácil salir ilesos). Ello no tendría por qué vivirse traumáticamente. Pensar desde el Sur no es fatalmente una reivindicación atávica que pretende introducir forzadamente un ingrediente exuberante y pintoresco a los enfoques teóricos venidos desde las grandes metrópolis. En esta última década de fecundos debates entre los pensadores de los "estudios culturales", de las corrientes "poscoloniales" y las ondas posmodernas, ha quedado suficientemente claro que hay una agenda epistemológica latinoamericana con repercusiones cruciales en todos los ámbitos de las ciencias sociales. Ello no es sólo una reivindicación que se postula de cara a cualquier forma de neocolonialismo sino un imperativo que habla de la especificidad cultural y de los trayectos históricos de una experiencia que no puede ser simplistamente asimilada a movimientos

y categorías universales. Desde allí, está pensándose hoy la cuestión de la democracia y el nuevo sentido de lo político. A partir de esta mirada cultural, el pensamiento político puede reencontrarse con la gente, con los problemas verdaderos de las construcciones colectivas, con la vida cotidiana que tiene modulaciones subterráneas, "invisibles" para las ópticas convencionales.

Es gracias a este desbordamiento de las viejas lógicas disciplinarias como se ha hecho posible una mirada transdisciplinaria que apuesta ahora por una transversalidad de campos y por nuevos criterios de pertinencia (de consistencia) para habilitar estrategias cognitivas (métodos y metodologías que deberán pasar un nuevo examen de consistencia de cara a paradigmas epistemológicos diferentes). Se ha hecho posible también una recuperación de la complejidad de los modos de pensar, de la producción de conocimientos, de las formulaciones teóricas (lo cual ha supuesto un severo ajuste de cuentas con el «paradigma de la simplicidad» que según Edgar Morin está en la base de todas las calamidades intelectuales de la modernidad eclipsada). Una "sociología orgiástica" sería para Michel Maffesoli el modo de corresponder a este tiempo posmoderno que no se deja atrapar en las cápsulas del cientificismo racionalista.

Un pensamiento político para esta nueva época ha de abrir su campo de visión en ese mismo espíritu: ejerciendo una crítica epistemológica a la lógica disciplinaria de la ciencia política, deconstruyendo las plataformas metodológicas que sirven a la reproducción de estos modelo académicos, repensando los «campos» (Pierre Bourdieu) que sirven de suelo fundacional para las teorías e interpretaciones.

Desde allí es posible recorrer el camino de un diálogo verdadero con la sociedad, es decir, con la gente que construye día a día esta precaria constelación de signos que llamamos pomposamente "la realidad". Un pensamiento político que pueda hacerse cargo de la vida cotidiana, de las pulsiones gregarias que bullen en los ruidos de la calle, de los silencios de una sensibilidad popular largamente

ignorada por la arrogancia del academicismo. El pueblo puede estar en camino de retomar su voz, no sólo para hacerse "representar" en las parafernalias de una democracia exhausta, sino para habitar por cuenta propia el lugar de lo público (donde nunca ha estado verdaderamente). Ese «pueblo» no ha formado parte de ninguna agenda de investigación de las ciencias políticas convencionales. Tal vez llegó la hora de aprender la palabra primigenia en donde reside el núcleo duro de lo político: nosotros, ¿cuál nosotros?

Bibliografía

Todd, E. (2002). *Apres l'empire.* París: Gallimard.

LEER Y ESCRIBIR CONTRA LA TRADICIÓN: DOS ESCRITORES VENEZOLANOS EN EL CRUCE DE GÉNEROS

Douglas Bohórquez

Douglas Bohórquez *dbohorquez@cantv.net* Maracaibo, Venezuela. Poeta y profesor titular de Literatura de la Universidad de Los Andes (Núcleo "Rafael Rangel", Trujillo). Doctor en Semiología por la Universidad de París VII. Estudió con Julia Kristeva. Ha sido profesor invitado en universidades europeas y de América Latina. Sus áreas de estudio son la literatura venezolana y latinoamericana. Miembro del Programa de Promoción del Investigador (PPI-2) del Ministerio de Ciencia y Tecnología. Miembro del Laboratorio de Arte y Poesía del NURR de la ULA. Entre sus principales publicaciones destaca: *Escritura, memoria y utopía en Enrique Bernardo Núñez* (1990); *Teresa de la Parra. Del diálogo de géneros y la melancolía* (1997); *Fabla del oscuro* (poesía, 1991) y *Árido esplendor* (poesía, 2001), además de varias monografías en revistas europeas y latinoamericanas.

LEER Y ESCRIBIR CONTRA LA TRADICIÓN: DOS ESCRITORES VENEZOLANOS EN EL CRUCE DE GÉNEROS

Leer/escribir para transfigurar

La literatura en tanto práctica diseminadora del sentido es un desafío a la lengua. Su lectura nos enfrenta por lo tanto a ese desafío, a esa enigmática trama de signos debajo de la cual subyace una lógica de la ambigüedad, de la alteridad, del juego, de la extrañeza, que si a algún lugar nos conduce es a esa oscura hendidura que somos y a una especie de espejeante y enceguecedora claridad de la palabra. Leemos literatura para intentar comprender(nos) desde el otro, pero como ese otro es siempre diferente, no hacemos sino deslizarnos en la equivocidad y alteridad de unos discursos que se solapan e interceptan unos a otros.

Leer la tradición es intentar leer la procedencia de esos discursos, mirar en los pliegues y hendiduras de sus lenguajes, para considerar sus estratificaciones, la heterogeneidad de sus sentidos y de las formas simbólicas e imaginarias que los constituyen. La tradición puede ser removida, subvertida e incluso pervertida. No es pues necesariamente algo estático e inconmovible. De hecho, cada cierto tiempo es sometida a transformaciones o transfiguraciones que generan nuevas formas artísticas y/o literarias. No todos los autores de una lengua y de una literatura alcanzan esa capacidad de cavar u horadar, de trans-formar o trans-figurar la tradición. Nos referiremos a dos autores venezolanos que en la intersección de los siglos XIX y XX logran a través de operaciones de relecturas

y reescrituras de la tradición, su transfiguración. Hablamos de José Antonio Ramos Sucre (1890-1930) y Julio Garmendia (1898-1977).

Ellos propician la invención o creación de una nueva tradición fundada ahora en la crítica de los lenguajes establecidos. De allí que la lectura de sus textos nos remita a formas literarias preexistentes, que constituyen precisamente parte de ese archivo de la cultura sometido a reelaboración. Resulta insoslayable aludir pues a esas manifestaciones literarias primarias de las que ellos parten como el costumbrismo, el criollismo, el realismo naturalista, sobre la base de cuyos lenguajes Julio Garmendia y Ramos Sucre tejen sus "nuevos" textos, es decir, esa otra trama del sentido que los configura. Con ellos, con la relectura que hacen de la tradición y particularmente del modernismo, la literatura venezolana funda ya decisivamente una estética de la modernidad, es decir, adquiere un grado tal de autonomía que hace evasivo el carácter fuertemente referencial que antes tenía, a la vez que torna espejeante, crítica, reflexiva, la naturaleza del signo literario que pierde así en gran medida su condición instrumental.

Por eso insistimos en que tanto Julio Garmendia como Ramos Sucre leen y escriben contra esa tradición documental, referencialista, que está en nuestro primer costumbrismo, sin dejar por supuesto de alimentarse de ella. Pero ellos van mas allá de las fronteras de lo nacional, de lo regional, de lo histórico, son lectores voraces y por lo tanto traductores de textos fundamentales de la tradición occidental. Pero leen y escriben desde esa diferencia literaria y cultural que comenzó a delinear el modernismo. Por eso sus producciones literarias devienen 'híbridas'[1]: fagocitozan géneros, formas,

1 Tal es la categoría a la que pudiéramos apelar basándonos en las conceptualizaciones de teóricos o estudiosos de la cultura y la literatura latinoamericanas como García Canclini o Cornejo Polar. Sin embargo, como lo aclara Canclini, quien en el terreno de la antropología cultural desarrolla este concepto de 'cultura híbrida' a propósito de ese modo de ser diverso, fusionado, de la realidad cultural latinoamericana contemporánea, el concepto de 'híbrido' proviene del ámbito de la biología, de donde ha sido tomado como metáfora epistemológica: "Pese a los intentos de dar a la cultura de élite un perfil moderno, recluyendo lo indígena y lo colonial en sectores populares, un mestizaje interclasista ha generado formaciones híbridas en todos los estratos sociales." (Canclini, 1992, p. 71).

lenguajes. La aguda percepción y sensibilidad artística que heredan de los románticos, de los simbolistas europeos, que está en sus contemporáneos modernistas, los lleva a una afanosa búsqueda de nuevas modalidades formales y del sentido. Así encontramos en Ramos Sucre sus versiones particulares del poema en prosa o el cuento fantástico y metarreflexivo en Julio Garmendia, sin dejar de estar en ellos el juego irónico y paródico con la crónica de costumbres, con el poema romántico, con el relato naturalista.

Es decir, aquella narrativa costumbrista y romántica que había nacido con una urgencia de educación moral y ciudadana, atada al paisaje exterior, al reflejo de la realidad nacional, a la necesidad de un deber-se edificante, va a ampliar y modificar profundamente su aspecto temático, formal y semántico, imponiendo una nueva lectura de lo real que ya no obedece a la pulsión de la copia, de la imitación de lo real, sino que pasa más bien por un juego alterno y contrapuntístico de lenguajes que dialogan entre ficción y realidad. Ya en Garmendia como en Ramos Sucre la imitación de lo real ha dado paso a la parodia de los lenguajes.

Si esa primera literatura nacional (costumbrismo, criollismo, realismo romántico) debió crear fuertes señas de identidad e identificación social que demarcaran el espacio simbólico de la nación, la producción de Garmendia y de Ramos Sucre dibujan el imaginario de un sujeto escindido, expuesto al mal o a la soledad. De la épica social avanzamos hacia la épica del individuo, para entrar al universo de los héroes melancólicos de Ramos Sucre o al ámbito de los personajes garmendianos que se deslizan entre lo cotidiano, lo onírico y lo fantástico.

Frente a la tradición nacional de un realismo social que tiende a la repetición, las opciones que plantean Garmendia y Ramos Sucre son opciones de la diferencia, sus textos erosionan, pervierten la tradición, lo que los hace diferentes con respecto a autores como Urbaneja Achelpohl, Gonzalo Picón Febres, Romero García o incluso con respecto a Gallegos (en el caso de la narrativa) o

a Abigail Lozano, José Antonio Maitín o Andrés Eloy Blanco (en el caso de la poesía) por mencionar algunos autores emblemáticos, que aunque hacen aportes significativos algunos de ellos, no se abren radicalmente desde sus primeros textos, a nuevas líneas de trabajo. Si nos detenemos a observar el proceso de deslinde que se va dando en estos dos "raros" de nuestra literatura, vemos como sus escrituras van construyendo un espacio alterno a la historia, al bucolismo, a la geografía local y continental. Llamarlos "raros" significa entonces ubicarlos fuera del canon del realismo tradicional pues al inventar nuevas modalidades expresivas, nuevos lenguajes, fundan esa otra tradición de la crisis y de la crítica, es decir de la modernidad.

Ramos Sucre y Garmendia exigen por lo tanto una lectura de sus producciones ya no en el orden del esteticismo modernista, ya no una lectura tradicionalmente "literaria" sino más bien una lectura textual. Sus prácticas escriturales involucran un nuevo concepto de literatura: la literatura como remodelación de la tradición y por lo tanto del sentido, de las significaciones consolidadas. De allí, insistimos, el desafío que sus textos imponen al lector y a la crítica, que en algún momento los ha vinculado con el giro experimental de la llamada vanguardia histórica, aun cuando en realidad fueron unos solitarios empedernidos, ajenos a grupos, a la estridencia militante de las vanguardias. Sería más adecuado ligarlos a esa corriente renovadora del modernismo que fue el postmodernismo[2].

Pero también, como posteriormente harán Borges en Argentina o Lezama Lima en Cuba, Garmendia y Ramos Sucre se apropian de una herencia estética y literaria que rebasa el ámbito de lo nacional

2 Con respecto a esta tendencia que se hace sentir en toda Hispanoamérica, dice el crítico Oviedo: "El postmodernismo es dos cosas distintas a la vez: un estilo literario cuyas fuentes están en el modernismo, pero que se procesan de modos diferentes; y una divergencia, a veces bastante radical, respecto a ese modelo, del que incorpora rasgos forasteros y novedosos que provienen de otros cauces. Esto quiere decir que verlo simplemente como una fase posterior al modernismo y ligada a su estética es limitarlo o malinterpretarlo: el postmodernismo es por esencia heteróclito." (Oviedo, 2001, p. 12).

e incluso de lo continental, lo que hace de sus escrituras auténticos palimpsestos en los que se confunden las trazas de un Dante o de la *Biblia* con la re escritura de simbolistas como Mallarmé o Baudelaire. Estas operaciones de asimilación, condensación y desplazamiento, que involucran la relectura y reescritura de la tradición suponen, como ya lo hemos indicado, una fractura en el espacio de una literatura, la venezolana, que se abre así a nuevas perspectivas de enunciación artística y literaria. No dejan de ser autores en los que se puede leer, sin embargo, en código de clave hermenéutica, una memoria y un imaginario de lo venezolano.

Estética e imaginario social en formas breves e híbridas de la literatura venezolana (los casos de Julio Garmendia y José Antonio Ramos Sucre)

La literatura hispanoamericana ha sido, desde sus primeras expresiones en las *Crónicas de Indias* hasta hoy, una literatura fundada en la heterogeneidad significante y por lo tanto abierta a la diversidad semántica. La literatura venezolana en particular, como el resto de las literaturas que forman parte de nuestro continente mestizo y plural, ha buscado y delineado su configuración artística e imaginaria a través de todo un proceso de confrontación entre formas lingüísticas y culturales propias y formas lingüísticas, culturales y literarias foráneas. Proceso complejo de asimilación, desplazamiento, condensación, cruce y diferenciación de formas, discursos, modelos, lenguajes artísticos que han generado una estética y un imaginario de la 'hibrides.'

Esa estética y ese imaginario de la hibrides, aun cuando comienza a forjarse, como lo hemos sugerido, en la Conquista, extendiéndose a la configuración de la cultura latinoamericana durante todo el período de la Colonia, alcanza un significativo grado de elaboración artística y por lo tanto de autonomía estética durante el período de lo que en la crítica literaria hispanoamericana

se conoce como modernismo[3] que se manifiesta aproximadamente entre 1875 y 1910.

Este modernismo, que trae un nuevo concepto de belleza, vinculado a una preocupación por el lenguaje, por la autonomía de la forma como generadora de nuevas significaciones, hace de la prosa de ficción un terreno de exploraciones privilegiado. Señalemos sin embargo que en el ámbito de la prosa conceptual (que no es nuestro objeto de estudio), la producción teórica de Simón Rodríguez, por su carácter fragmentario, breve, representa un antecedente de renovación extraordinaria tanto en la perspectiva epistemológica (Rodríguez replanteaba las bases del pensamiento pedagógico) como en la perspectiva formal.

El modernismo y lo que serán luego modalidades de reajuste de sus códigos lingüísticos y estéticos y de puesta en crisis de la institución literaria, como el postmodernismo y la vanguardia respectivamente, operarán el cambio a través de mecanismos de asimilación, desplazamiento, recorte, condensación y transformación de discursos. Rediseñan el espacio literario introduciendo la crítica de la tradición (del realismo documental de filiación romántica y positivista en sus versiones de costumbrismo, criollismo o nativismo poético), lo cual se traduce en un replanteo de los géneros establecidos (el poema versificado, el relato, el ensayo, la crónica) y en la conquista de nuevas modalidades formales, ahora híbridas dado que se abren al intercambio, al cruce entre estos géneros.

Surge así la poesía en prosa y la crónica, el poema o el ensayo breve se convierten en géneros híbridos o fronterizos en los que se intercambian técnicas expresivas, formas, lenguajes, por lo tanto también sentidos. Las fronteras o limites entre un género y otro tienden a volverse difusas, a la vez que aparecen nuevos géneros como el

3 Refiriéndose a la producción teórica de Antonio Cornejo Polar, García Canclini señala: “Lo que me atrae del uso socio antropológico de la ‘hibridación’ es que ayuda a entender las mezclas fecundas entre los lenguajes criollos y populares (Bajtin), del imaginario precolombino con el novohispano de los colonizadores y luego con el de las industrias culturales (Serge Gruzinski), de las culturas étnicas nacionales con las de las metrópolis coloniales (Bhabha) y con las instituciones globales (Penélope Harvey).” (Canclini, 1999, p. 54).

poema en prosa, la crónica poética, el ensayo-crónica, la *nouvelle*, todos géneros formalmente breves que buscan la concisión o la precisión retóricas, lo cual supone una re formulación de sus espacios tradicionales y una re semantización de sus códigos simbólicos.

En este contexto de renovación literaria que se opera en toda Hispanoamérica entre fines del siglo XIX y comienzos del XX, varios escritores venezolanos representativos de nuestra modernidad literaria ensayan y experimentan nuevas propuestas estéticas y literarias. Pudiéramos mencionar entre los narradores modernistas de avanzada a Pedro Emilio Coll, Manuel Díaz Rodríguez y Rufino Blanco Fombona, quienes dibujan en sus obras todo un escenario de transformaciones literarias en el ámbito del modernismo que apuntalan y radicalizan luego una nueva generación de escritores ya definitivamente renovadores vinculados al postmodernismo y/o a la vanguardia histórica.

En este contexto del postmodernismo, la escritura de Julio Garmendia y de José Antonio Ramos Sucre emblematiza ese nuevo imaginario y esa nueva estética de la hibrides, que se reformula en los años iniciales de nuestra modernidad literaria, es decir, en los años iniciales del siglo XX. Hablamos de una nueva estética y un imaginario ligado estrechamente al proceso de modernización cultural y social que a pesar de las dictaduras de Castro y de Gómez viene ocurriendo lentamente en el país. Proceso de modernización que se profundizará un poco más a raíz de la muerte de Juan Vicente Gómez en 1936 cuando el país se abre tímidamente a la democracia burguesa.

Diríamos que Julio Garmendia y Ramos Sucre son dos notabilísimas figuras, forjadores de ese nuevo imaginario y de esa nueva estética de la hibrides que involucra una nueva economía simbólica[4].

4 Hay entre estos dos escritores además, secretas y notorias correspondencias que justifican sobradamente la conjunción en este trabajo. Así, Miliani refiriéndose al volumen póstumo de Garmendia *La ventana encantada,* que recoge textos de la iniciación literaria del autor, dice: “Por sus pórticos mágicos asoman poemas postmodernistas junto a prosa poemática que guarda asombrosas analogías con la escritura que, coetáneamente iba surgiendo de la mano de José Antonio Ramos Sucre.” (Miliani, 1986, p. 10).

Hablamos entonces también de una nueva estética de la brevedad, del fragmento, una estética transgenérica, precursora de lo que se ha denominado hoy estética del minimalismo o de la minificción. A sus producciones ficcionales más que literarias en un sentido convencional, hemos dicho que deberíamos llamarlas textuales pues representan experiencias cuestionadoras, reformuladoras del concepto y de la práctica tradicional de la literatura. Y detrás de ese cuestionamiento del orden de los signos estéticos y literarios está la crisis de un imaginario simbólico y social[5].

Esta nueva estética e imaginario de la hibrides y de la fragmentación o de la brevedad traducen simbólicamente la confrontación entre tradición y modernidad que se juega en los textos de Garmendia y de Ramos Sucre y en general, en la escena literaria de los escritores renovadores de inicio del siglo XX en Venezuela (habría que mencionar entre otros a autores como Salustio González Rincones, Enriqueta Arvelo Larriva, Luis Fernando Álvarez, Ángel Miguel Queremel). Es pues toda una remodelación del sentido lo que ocurre en los textos de estos autores, toda una remoción de las significaciones cristalizadas o compactadas en la tradición literaria.

Por ello, más que obras o productos terminados, los textos de Garmendia y de Ramos Sucre, siempre incitando a nuevas lecturas, proponen un nuevo espacio literario, capaz de volverse reflexivamente sobre sí mismo, en el que el discurso literario, confrontándose a la lengua en su condición instrumental y a la propia tradición literaria, hace de la experiencia literaria una escena crítica de representación estética. El texto es en estos autores un lugar de dramatización o escenificación plural del sentido.

5 Al preguntarse cómo se expresa lo que Castoriadis llama el ‘imaginario social instituyente’ este autor responde: “Consiste por una parte en las instituciones. Pero la consideración de estas instituciones muestran que están animadas por —o son portadoras de— significaciones que no se refieren ni a la realidad ni a la lógica: por ese motivo las llamo *significaciones imaginarias sociales*.” (Castoriadis, 2001, p. 95).

Julio Garmendia

Refiriéndonos en particular a uno de estos dos autores, Julio Garmendia, hay que indicar que su producción tiene un alcance fundacional tal, que con él se inicia en buena medida una nueva etapa de la prosa de ficción en Venezuela. La crítica de las últimas décadas ha sido unánime en reconocer en él uno de los maestros fundadores de una nueva práctica y una nueva estética del cuento en Hispanoamérica[6].

Los dos únicos libros que publicó en vida: *La tienda de muñecos* (1927) y *La tuna de oro* (1951) hablan de su concepción de la escritura como una cuidadosa elaboración artesanal, centrada en un permanente trabajo de corrección[7].

En una perspectiva formal habría que insistir en la concisión y brevedad del renovador discurso narrativo de Garmendia que comienza ensayando, entre 1917 y 1922, en *Páginas breves* (crónicas y narraciones breves, poemas cortos, breves aproximaciones críticas a algunos autores contemporáneos) hasta llegar a conquistar ese nuevo territorio expresivo que es el cuento breve que magistralmente exhibe *La tienda de muñecos*, libro en el que el cuento mismo se desdobla reflexivamente en esa suerte de manifiesto artístico que

6 La crítica especializada ha coincidido en destacar la novedad de la producción ficcional de Garmendia pero también su filiación con toda una narrativa hispanoamericana renovadora moderna fundada en el diálogo de géneros y más particularmente en la hibridación textual. Ángel Rama al hablar de la familia latinoamericana de Garmendia indica como “*La tienda de muñecos* está secretamente vinculada a todo un movimiento o conjunto de escritores que configuran un proyecto innovador y modernizador de la literatura latinoamericana. Ellos [Rama cita como parte de esa ‘familia’ entre otros a José Félix Fuenmayor, Martín Adán, Felisberto Hernández, Arqueles Vela] rompen con el ilusionismo realista (…) Las fronteras se borran, la literatura cobra autonomía pero no renuncia a su capacidad para decir algo.” Y subraya Rama el rediseño de sus escrituras y la reinterpretación de los materiales semánticos, con respecto al modernismo. Reinterpretación que para el crítico uruguayo los lleva al diseño de una escritura “casi siempre breve, como un aforismo”. (Rama, 1990, pp. 77-82).

7 En años posteriores a su muerte se han dado a conocer nuevos libros de este autor que confirman su lugar excepcional en el proceso de la prosa de ficción moderna venezolana. Nos referimos a sus libros: *La hoja que no había caído en su otoño* (1979), *La ventana encantada* (1986), *Opiniones para después de la muerte* (1987) y *La motocicleta selvática* (2004).

el autor denomina 'el cuento ficticio'[8], texto metaficcional, que de algún modo traza las pautas para la configuración de un canon decisivamente moderno del cuento en Hispanoamérica.

En esas crónicas, narraciones o artículos breves, que a modo de iniciación literaria Garmendia publica en la prensa capitalina entre 1917 y 1922, está ya dibujado o esbozado el proyecto de esa nueva estética híbrida y el universo imaginario que más tarde en La *tienda de muñecos* alcanzará la dimensión de lo fantástico, otorgándole a su producción como hemos dicho, un carácter de ruptura con respecto a lo que había sido el cuento tradicional, realista. En esas páginas breves e iniciales de Garmendia emerge una nueva mitología de lo cotidiano-urbano, ese nuevo imaginario de una ciudad (la Caracas de los años veinte) en transformación: allí conviven el dato histórico-social que aporta la crónica, con la efusión sentimental o amorosa de su verso, o con el aleteo sinuoso, a veces insólito, de lo cotidiano.

Así, en el texto que abre la sección Páginas Cortas de *La ventana encantada* (Garmendia, 1986, pp. 19-20) titulado "La patria", se expresa un imaginario del concepto de patria que la cualifica en dos vertientes semánticas aparentemente contradictorias: por una parte la patria es una extensión geográfica bucólica, un espacio natural idealizado ("verdes praderas" habitadas por "sencillos pastores" que "cantan tristes aires rústicos") y por otra parte la patria es un concepto bélico ("Es el ejército", son los "aguerridos regimientos", son los héroes como el León de Bailén, Miranda o Bolívar). Pero he señalado que la contradicción es aparente pues el texto reconcilia finalmente esas dos versiones imaginarias de la patria en una sola: "La patria" es "la más grande, la más sublime de las creaciones del hombre"[9].

8 (El cuento ficticio) forma parte del volumen *La tienda de muñecos*, libro que ha conocido múltiples ediciones en nuestro país pero aún espera su incorporación a una edición crítica del conjunto de la obra de este autor y a una difusión que traspase las frontera nacionales. Cf. Julio Garmendia: *La tienda de muñecos* y *La tuna de oro*.

9 En el prólogo a *La ventana encantada,* Miliani confirma que muchos de los textos recogidos en este libro fueron escritos y publicados entre 1918 y 1922, años durante los cuales Garmendia trabajaba como reportero del diario El Universal: "Su trabajo esencial era el de redactor de noticias de provincia" lo cual nos hace suponer que nuestro autor conocía

Entonces, el concepto de patria se identifica con lo sublime, lo trascendente, el amor, la gloria. Se trata de una imagen romántica, pues está marcada semánticamente por esa aureola imaginaria de lo sublime, que se desliza al final del texto hacia lo visceral o carnal: "Cada quien dirá de su patria, aunque sea el peor de los países del mundo, lo que dirá de su madre, aunque fuera la peor de las mujeres: de ella pueden hacerse todos los elogios."[10]

Ese leve imaginario romántico de "La patria" no deja de tener un cierto anclaje o referencia histórico-social: la patria que nos dibuja Garmendia es un territorio más simbólico que geográfico. Es la nación, esa "comunidad imaginada", legada en lucha de soberanía por los grandes héroes de la Guerra de Independencia venezolana. Es por lo tanto, una patria que histórica y culturalmente necesita, particularmente en ese contexto de fines de siglo XIX y comienzo del siglo XX, de un "imaginario glorioso" que contribuya a configurarla como tal[11].

Las Páginas Cortas de esta *Ventana encantada* conforman pues, un conjunto de textos breves, cuya parquedad, alejada del barroquismo adjetival es ya un signo de renovación frente a la sentimental retórica romántica y frente a la preciosista retórica modernista de las cuales, como es natural, tratándose de "páginas" que derivan de esa tradición, Garmendia no termina de desprenderse del todo. En este sentido hay que observar aún en su discurso la presencia de un cierto imaginario espiritualista que se desplaza entre la referencia bíblica, la alusión filosófica o la confesión íntima.

De esta manera el autor le confiere a estos textos un tono y un aura idealista que los acerca a la revelación personal, de carácter autobiográfico, pero una Página Corta como "Los trajes" es un "ejercicio de

también mucho de la vida rural venezolana, y así de alguna manera hay un cierto imaginario rural que se mezcla al imaginario urbano, en ese universo de sus primeras narraciones, crónicas y versos. (Cf. Domingo Miliani, prólogo a *La ventana encantada).*

10 Ibíd. pág. 10.

11 En la acepción que le otorga Anderson al concepto de nación: "es una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana". (Anderson, 1997, p. 23).

estilo" en el que Garmendia comienza a abordar situaciones o aspectos de la vida cotidiana con ese humor fino e incisivo que lo distinguirá en la narrativa venezolana moderna. Se asoma aquí levemente ese imaginario de una cotidianidad urbana, aferrada a protocolos o simbolizada en máquinas o instrumentos mecánicos, modernos, que tanto serán objeto de ironía en la narrativa de este autor[12].

Quedan también en *La ventana encantada* cuentos simbólicos, pudiéramos decir, de un imaginario erótico-amoroso de filiación romántica. Hay, sin embargo en las metáforas de tono amoroso de este autor una intensidad expresiva poco usual en la poesía romántica o modernista de esos años de comienzos del siglo XX, en la que la poesía se inclina ya un tanto excesivamente a la efusión o exceso sentimental y al lugar común. Garmendia apuesta en estos tempranos ejercicios de estilo a una economía verbal que supone la reelaboración del imaginario romántico y modernista y por lo tanto a la re-escritura de formas y tópicos retóricos propios de estas tendencias. Particularmente en textos como "El camino de la gloria" o "Una visita al infierno", Garmendia insiste en el juego con la mitología y el imaginario cristiano, a través de las relaciones simbólicas cielo-infierno-tierra, invirtiendo los significados dados, comunes. Para ir al infierno —dice— "hay que tener muy altos merecimientos" (*La ventana encantada,* p. 109). Un tono reflexivo e irónico atraviesa estos textos y en general la narrativa de Garmendia. "La visita al infierno" es evidentemente una parodia de relatos bíblicos y medievales sobre el descenso al infierno. El texto entra en el terreno de lo fantástico cuando el personaje-narrador en su recorrido se topa con una silla y percibe que esta puede ser un demonio. Entonces observamos que cada ser u objeto está sujeto a transformaciones, que cada cosa esconde lo otro.

12 Puedo mencionar al respecto textos narrativos como "La máquina de hacer ¡ pu ¡ ¡ pu ! ¡ puuu ¡" o "El señor martillo", recogidos en el libro póstumo *La hoja que no había caído en su otoño.*

Por otra parte, el texto juega también con la oposición vigilia/sueño, lo que confirma las posibilidades de desdoblamiento, de alteridad que experimenta el personaje-narrador, quien tiene de pronto visiones fantásticas. Pero la ironía y la parodia burlesca le otorgan a este texto, como ocurrirá en casi todos los textos significativos del autor, un humor muy particular. Es un humor que al jugar invirtiendo significados establecidos, comunes, dados, pluraliza y disemina los sentidos. Cada frase, cada palabra puede ser objeto de varias lecturas. Es parte del desafío al lector, de la lectura siempre abierta que propone Garmendia.

José Antonio Ramos Sucre

En el caso de José Antonio Ramos Sucre, como lo hemos indicado antes, estamos en presencia de uno de los escritores, al igual que Julio Garmendia, fundadores de esa estética literaria transgenérica, que hace del diálogo de formas, de lenguajes, y del uso de mecanismos figurativos como la parodia y la ironía, instrumentos críticos de reescritura. La producción literaria de Ramos Sucre es innovadora no sólo por lo que tiene que ver con la introducción y proceso del poema en prosa y de la poesía aforística sino porque ella misma significa una remodelación tal de las formas y sentidos cristalizados y compactados en la tradición que podría hablarse, a propósito de su producción literaria, de la generación de un nuevo campo simbólico, lo cual supone como lo hemos indicado, una reformulación estética y un replanteo del imaginario simbólico de nuestra modernidad literaria.

Queremos decir que la escritura de Ramos Sucre no copia temas ni lenguajes, los re semantiza, generando así esa escritura híbrida que lo caracteriza, en la que conviven formas y significaciones heterogéneas: poesía reflexiva que es también juego intertextual con el ensayo, con la filosofía, con la crónica lírica y fundamentalmente puesta en escena crítica de los signos. Ramos Sucre apuesta siempre

a lo otro, a lo no-dicho o no-formulado, a lo no-canonizado, es decir a la inversión y transformación de los sentidos.

Su *Obra completa,* breve también como la de Julio Garmendia, no excede un volumen de quinientas páginas. También como Garmendia, con quien comparte más de una analogía, se inicia literariamente publicando en diarios y revistas de la capital, artículos y prosas poéticas que aun cuando algunos están referidos a temas paraliterarios, expresan ya una definida y singular vocación y visión poéticas del mundo. Haremos referencia particularmente a algunos poemas en prosa de uno de sus primeros libros, *La torre de timón* (1925) en el que recoge un libro antes publicado, *Trizas de papel* (1921) y un ensayo sobre Humboldt que titula “Sobre las huellas de Humboldt” (1923). Más que una compilación, *La torre de timón*, atendiendo a esa estética de la hibrides que se expresa en este autor, implica una rearticulación de formas textuales (poesía en prosa, crónica, artículos históricos, narraciones) que se comunican o dialogan entre sí.

Hay en *La torre de timón* poemas emblemáticos de esa nueva poética de la imagen hermética que supone un trabajo y una experiencia de conocimiento profundo de los diversos registros semánticos de la lengua. Textos metaliterarios como “Sobre la poesía elocuente” definen precisamente la vocación de deslinde con respecto a la tradición literaria de nuestro país y de autonomía poética, trazando o dibujando el espacio figurativo de esa nueva estética de la brevedad, de la concisión y de la hibrides a la que hemos aludido. Se expresa aquí toda una reflexión en torno a la imagen que la vincula estrechamente con la noción de símbolo. La imagen, dice Ramos Sucre en “Sobre la poesía elocuente”:

> (…) es la manera concreta y gráfica de expresarse, y declara una emotividad fina y [sic] emana de la aguda organización de los sentidos corporales (…). La imagen siempre está cerca del símbolo o se confunde con él, y, fuera de ser gráfica, deja por estela cierta vaguedad y santidad que son propias de la poesía más excelente, cercana de la música y lejana de la escultura (p. 86).

El imaginario simbólico se configura en la poesía de Ramos Sucre a través de esa estela figurativa de la imagen que convoca y entrecruza la mitología del héroe y del maldito, el aura del santo y el estigma del culpable, la arrogancia del aventurero y la audacia del mago. A la vez que dialogan y se entretejen formas, géneros y símbolos se comunican también diversas modalidades temporales: el pasado épico de la independencia venezolana establece sus secretas relaciones con todo un espectro imaginario de la Edad Media[13].

La torre de timón es un palimpsesto de referencias simbólicas e imaginarias. Su escritura deja leer el trabajo discursivo de refiguración de esa tradición medieval y clásica en la que figuras míticas como el Fausto dialogan con tópicos y motivos de procedencia onírica ligados a la locura, el crimen, el duelo, el vicio, la venganza. Se interceptan, reinterpretándose, símbolos, motivos propios de un imaginario cultural y social con formas discursivas y tópicos ligados a un imaginario subjetivo.

De este modo, el trabajo de la ficción en este autor involucra una combinatoria en la que se mezclan alucinación y realidad, datos del inconsciente y referentes culturales. “Preludio”, el poema en prosa que abre *La torre de timón,* condensa en una atmósfera lírica marcada por la extrañeza, imágenes oníricas y visión alucinada de lo real. Desde este primer texto se nos entrega la silueta de ese imaginario de la muerte y la soledad, que distingue la poesía de Ramos Sucre, imaginario y estética del dolor en el que se cruzan anhelo “tanático” y aspiración sublime a la trascendencia.

El imaginario de la cultura en este poeta resulta entonces una construcción simbólica que tiende a difuminar lo real, para instalar

13 Para Álvarez: “El caballero, el trovador y el monje son tres personajes arquetípicos de la obra poética de Ramos Sucre, tres héroes solitarios cuyos orígenes se entrecruzan en el medioevo.” (Álvarez, 1990, p. 25).

"visiones" que no son otra cosa que reelaboraciones intertextuales del sentido. Así, la imagen de la muerte en "Preludio" confunde a través de la "blanca Beatriz," inconsciente (deseo de desaparición, de muerte) y literatura (referencia a la *Divina Comedia* de Dante Alighieri).

Los aforismos de Ramos Sucre merecen mención aparte. Los publica inicialmente en la prensa de Caracas entre los años de 1927 y 1929 y fueron recopilados luego con el nombre de *Granizada*. Son la expresión más condensada de su escritura precisa, breve y fragmentaria. Pero no se trata en ellos de pensamientos filosóficos en los que se resuma alguna "verdad" práctica, tal como en la Antigüedad parecía ser el uso que tenían[14], puesto que se da en ellos una relación paródica con esta condición de máxima pragmática legada por la tradición filosófica. Ciertamente, hay en ellos una estrecha solidaridad y complicidad entre el plano del lenguaje, el pensamiento y la moral, pero son fundamentalmente una escena teatral de los signos. Escena lúdica, paradojal y paródica, de inversión de los sentidos, en la que el autor juega a un humor radicalmente escéptico, ácido, corrosivo. Decir por ejemplo que "Dios se ensaña con los pobres" o que "el matrimonio es un estado zoológico" (Sucre, pp. 423-427) involucra a la vez que un juego con el aspecto conceptual del lenguaje, la negación a través del humor irónico y paródico, de las verdades, dogmas o instituciones establecidas.

Llama la atención que el carácter un tanto grave y melancólico de la poesía de este autor se trasmute en la sátira e ironía de estos "aparentes" juegos de palabra, que son, en el fondo, bastante más que eso, en la medida en que, desde ese filoso humor escéptico y desacralizador que los caracteriza, interrogan, cuestionan dogmas, instituciones, verdades consagradas. Confirman así esos aforismos

14 "Al principio la palabra [aforismo] fue usada casi exclusivamente para indicar las fórmulas que expresan de manera abreviada y mnemo técnica, los preceptos del arte médico; por ejemplo los aforismos de Hipócrates. Bacon expresó en la forma de aforismos sus observaciones contenidas en el libro I de su *Novum organum*... probablemente para subrayar el carácter práctico y activo de estas observaciones, dirigidas a la preparación del dominio del hombre sobre la naturaleza." (Abbagnano, 1996, pp. 423-427).

la necesidad de una lectura plural de la producción de Ramos Sucre en la que se alían humor y melancolía, en la que esta, tal como lo aseveran tratados antiguos, es una manifestación del humor.

Pero como en la poesía, hay en estos aforismos una propuesta de desestabilización del lenguaje. Al lado de la crítica de las verdades, hay también en ellos la búsqueda de una nueva ética y estética del discurso literario.

Una estética y una ética que se proponen desbordar esa rígida o constrictiva "moral de las costumbres" e incluso esa moral del "buen decir" que estipulan las convenciones, las normas de urbanidad, del buen ciudadano, de tan extendido uso en la Venezuela del siglo XIX y de inicios del siglo XX[15]. Tienen también pues estos anti aforismos un filón de poesía en tanto proponen una lectura figurativa y transgresiva del orden del discurso: de ese orden lógico-racional que pretende confinar la palabra a un uso puramente instrumental. Apelando a lo definitorio, a lo filosófico o conceptual, ellos quieren decir "fuera" del pensamiento. Son como su excedente transgresivo, como ese suplemento que pretende romper los límites, horadar las verdades, el conocimiento canónico, consagrado.

En este sentido, la poesía de Ramos Sucre, como sus *Granizadas,* exige ser leída desde otro lugar diferenciado de la razón intelectiva, de la lógica pragmática o comunicativa. Un lugar que es re-vuelta o giro de la palabra y del pensamiento, que incita al lector a deslizarse hacia un horizonte de lectura fundado en la ambigüedad y *plurivocidad* del lenguaje.

15 Pienso en libros como el *Manual de urbanidad y buenas maneras* (1854) del venezolano Manuel Antonio Carreño. Señala González cómo estos manuales tuvieron una función normativa, de limitar los aspectos de la vida pública en relación a los aspectos de la vida privada dentro del proceso de modernización del país. "Sus términos son impositivos y absolutos como todo discurso legal. Es la misma expresión de la ley. Dicta un orden de cosas y exige obediencia. Precedentemente, ha señalado que este tipo de libros establece antes que cualquier otro los espacios, límites y condiciones en que deberá moverse el imaginario de la 'civilización', el imaginario de la modernización. Prescribe la conducta que deberán adoptar los ciudadanos que luego circularán por esa urbes (hispanoamericanas) cuando se haga efectiva esa vida citadina en el último tercio del siglo [XIX]." (González, 1995, pp. 439-451).

Escritura fragmentaria, incisiva y escindida, estos anti aforismos pueden ser leídos como ese excedente del pensamiento y del lenguaje que resulta del desgaste de los sistemas filosóficos animados por una aspiración de totalidad. Pretendiendo sin embargo una concisión y brevedades extremas, estos brevísimos textos de Ramos Sucre son como las astillas quemantes, aún ardientes, de una modernidad filosófica y literaria que el autor como muchos otros notables rebeldes de la literatura hispanoamericana y universal, han contribuido a poner en jaque. Restos excesivos de una lengua que nos incita a mirar atrás, a mirar la tradición no para repetirla sino para re-leerla y re-escribirla desde la 'diferencia'.

Así, la ciudadaní a que invocaba una cierta ética comunitaria, del "deber ser", de la corrección en las costumbres, necesaria a la conformación simbólica (jurídica, política) de la nación, presente en costumbristas y regionalistas (incluidos Gallegos y Andrés Eloy Blanco) se ha transmutado en José Antonio Ramos Sucre en una suerte de ciudadanía de la soledad, del miedo, de la angustia. Su imaginación del mal y de la melancolía es parte de una formación que desde la temprana infancia fue ocupada, devastada —pudiéramos decir— por el desarraigo y el exilio interior[16]. En él, la cultura del libro —antiguo, clásico, moderno— había desplazado el contacto con la naturaleza exterior, convirtiéndose en una suerte de sobrenaturaleza, en una segunda piel en la que habitaban quizás demasiados fantasmas. Puede pensarse en una estrecha relación entre la fantasmagoría literaria y estética que está en sus textos, su imaginario artístico de la muerte y la temprana fatiga espiritual, ese creciente insomnio que lo llevará al suicidio.

16 Algunas cartas que escribió Ramos Sucre son documentos personales conmovedores que revelan sus aflicciones y esa especie de demonismo interior que lo acosaba, relacionado sin duda con una infancia demasiado constreñida. En una de sus cartas le confiesa a su hermano Lorenzo Ramos: "… tú sabes que la escasa resistencia que ofrezco a las enfermedades no viene sino de un sistema nervioso destruido por los infinitos desagrados, discusiones, desesperaciones y estrangulaciones que me afligieron". El Carúpano de su infancia le dice "fue un encierro…" Del padre Ramos, a quien le encomiendan su tutoría, siendo aún un niño, dice: "El padre Ramos ignoraba por completo el miramiento que se debe a un niño. Incurría en una severidad estúpida por causas baladíes… Yo pasaba días y días sin salir a la calle y me asaltaban entonces accesos de desesperación y permanecía horas llorando y riendo al mismo tiempo. Yo odio a las personas encargadas de criarme… Ya ves cómo se vino elaborando mi desgracia… El desequilibrio de mis nervios es un horror y sólo el miedo me ha detenido en el umbral del suicidio…" Ramos Sucre, José A. (1980). "Carta del 25 de octubre de 1929". En: *Obra completa*. Caracas: Biblioteca Ayacucho, pp. 457-458. El día 13 de junio de 1930, Ramos Sucre muere a causa de una sobredosis de hipnóticos y después de varias tentativas de suicidio.

Bibliografía

Abbagnano, Nicola. (1996). *Diccionario de filosofía*. 13º edición. México: Fondo de Cultura Económica.

Álvarez, Christian. (1990). *Ramos Sucre y la Edad Media*. Caracas: Monte Ávila.

Anderson, Benedict. (1997). *Comunidades imaginadas*. 2ª edición. México: Fondo de Cultura Económica.

Castoriadis, Carnelius. (2001). *Figuras de lo pensable. Las encrucijadas del laberinto VI*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

García Canclini, Néstor. (1992). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Sudamericana.

García Canclini, Néstor. (1999). "Entrar y salir de la hibridación". En: *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*. Nº 50, 2º semestre. Lima-Hanover: Latinoamericana Editores.

Garmendia, Julio. (1979). *La hoja que no había caído en su otoño*. Caracas: Monte Ávila.

Garmendia, Julio. (1984). *Opiniones para después de la muerte (1917-1924)*. Comp. y notas: Oscar Sambrano Urdaneta. Caracas: Monte Ávila.

Garmendia, Julio. (2004). *La motocicleta selvática*. Caracas: Criteria.

Garmendia, Julio. (2003). *La tienda de muñecos*. 6ª edición. Caracas: Monte Ávila.

Garmendia, Julio. (1986). *La ventana encantada. (Páginas breves, crónicas, narraciones, relatos y crítica literaria)*. Comp: Ramón Querales y Néstor Tablante y Garrido. Caracas: Congreso de la República.

González, Beatriz y otros. (1995). *Esplendores y miserias del siglo XIX. Cultura y sociedad en América Latina*. Caracas: Monte Ávila/Equinoccio.

Miliani, Domingo. (1986). "Trastienda de muñecos". En: Julio Garmendia. *La ventana encantada*. Caracas: Congreso de la República.

Oviedo, José Miguel. (2001). *Historia de la literatura hispanoamericana*. Tomo 3. Madrid: Alianza.

Rama, Ángel. (1990). *Ensayos sobre literatura venezolana*. Caracas: Monte Ávila.

Ramos Sucre, José A. (1980). *Obra completa*. Prólogo: José R. Medina. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

POLÍTICA, EDUCACIÓN Y FILOSOFÍA: LA FUERZA DE LA EXTRANJERIDAD

Walter Kohan

Walter Kohan *walterk@uerj.br* Argentino**.** Actualmente es profesor titular de Filosofía de la Educación en la Universidad del estado de Río de Janeiro. Tiene como áreas principales de interés la enseñanza de la filosofía, las relaciones entre filosofía e infancia, la filosofía antigua, y la filosofía de la educación. Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones y del programa Pro-Ciencia de la Fundación de Apoyo a la Investigación de Río de Janeiro. Entre 1999 y 2001 fue presidente del Consejo Internacional para la Investigación Filosófica con Niños (ICPIC). Ha publicado más de cuarenta trabajos en revistas académicas y actas de eventos en Argentina, Brasil, Uruguay, Colombia, Venezuela, México, Estados Unidos, España, Francia, Italia, Hungría e Inglaterra. Es autor o coautor de quince libros y diecisiete capítulos de libros, entre ellos, *Filosofía en la escuela. Caminos para pensar su sentido.* Buenos Aires: Eudeba, 1996; *Filosofia para crianças.* Rio de Janeiro: DP&A, 2000; *Filosofía con niños.* Buenos Aires: Novedades Educativas, 2000; *Filosofia na escola pública.* Petrópolis: Vozes/RJ, 2000; *Infância. Entre educação e filosofia.* Belo Horizonte: Autêntica, 2003 (en castellano: Laertes, 2004). Actualmente coordina las colecciones Filosofia na Escola, Vozes, Brasil y Educação: Experiência e sentido Brasil : Autêntica.

POLÍTICA, EDUCACIÓN Y FILOSOFÍA: LA FUERZA DE LA EXTRANJERIDAD

Hay un modo habitual de vérselas con el extranjero, que se desprende de un marco que sitúa al extranjero respecto de una nacionalidad y de una relación con la lengua y la tierra; hay también algunos otros sentidos que se desprenden de aquel: extranjera puede ser una figura que no viste nuestra ropa, que no piensa nuestro pensamiento o, de manera menos estricta, que vive otra vida. Así, el extranjero, de manera general, es alguien que está instalado fuera de "nuestro" universo de normalidad. Claro que hay los más diversos usos y sentidos sociales del extranjero: los turistas cuidados por una seguridad pública que, al mismo tiempo, persigue a los inmigrantes sin papeles; los extranjeros condenados a trabajar como esclavos en lugares informales y marginales y los extranjeros que el huésped utiliza como señal de cosmopolitismo; los que viajan a América Latina para hacer turismo sexual infantil y los que defienden en la misma América Latina, en Irak o donde sea causas que no tienen patria. De modo que hay muchas figuras escondidas bajo un mismo nombre: exiliados, inmigrantes, ilegales, sin papeles, turistas, embajadores, representantes, emisarios, peregrinos, curiosos y otras yerbas.

Entre todos esos ropajes, la forma principal se construye desde la ausencia, la negación, la impotencia o la imposibilidad: el extranjero no habla nuestra lengua, no puede comunicarse, es incapaz de entender nuestras costumbres, no conoce nuestra historia. En este sentido, el extranjero y el infante son paralelos. En efecto, lo que define la infancia más habitual —desde su etimología latina, *infans*— es la falta: la palabra está compuesta del prefijo privativo *in*

y el verbo *fari*, hablar, de modo que, literalmente, *infantia* significa ausencia de habla. Rápidamente, el término pasó a ser usado para designar a los que no están habilitados aún para testimoniar en los tribunales y, de un modo más general, a los que todavía no pueden participar de la *res publica* (Castello, Márcico, 2005, p. 45). De modo que la infancia designa en su etimología la falta infaltable, la del lenguaje, y en sus usos primeros otra falta no menos infaltable, la de la vida política.

Desde la crudeza de la etimología se ha extendido esa nota de privación. Así como los infantes no tienen la misma capacidad de los adultos para vérselas con el lenguaje, se considera que los infantes no pueden saber, pensar y vivir como los adultos saben, piensan y viven. Lo mismo es aplicable al extranjero: hay en los dos casos un movimiento análogo que inscribe al otro —el extranjero, el infante— en una lógica de ausencia y negación y que deriva de esa lógica una incapacidad o una impotencia.

No soy el primero en hacer este paralelo entre el extranjero y el infante. Como lo recuerda muy bien Derrida (2000), el privilegio le cabe, cuándo no, a un infante de la filosofía: Sócrates, quien lo hace nada menos que frente al tribunal que lo juzga y condena a muerte, al menos si hemos de creer el relato de su defensa que nos ha contado Platón. En todo caso, ese detalle no interesa demasiado ahora, si no fue Sócrates fue Platón o, para decirlo mejor, alguien entre los dos.

Así, en el comienzo de la *Apología de Sócrates* (p. 17 y ss.), Sócrates dice a sus jueces que, ya viejo, y por primera vez ante un tribunal, su lengua y su manera de relacionarse con la palabra es extranjera (*xénos*) de los modos habituales en ese espacio y que, por lo tanto, por ser extranjero, usará el acento y el modo de cuando fue criado (*etethrámenen*, de *trépho*, alimentar, nutrir, criar), esto es, el lenguaje de su infancia. Sócrates, el infante de la filosofía, se declara extranjero del orden jurídico de la polis y, en cuanto tal, solicita el derecho de hablar infantilmente. Sostiene que la extranjeridad le da derecho a la infancia.

De esta manera, Sócrates se sitúa en un exterior del orden jurídico y político de la polis que no le permitirá escapar con vida. Conocemos el final de la historia: el infante-extranjero es condenado a muerte. La infantil lengua extranjera de Sócrates no es escuchada, no tiene lugar en la polis.

En otro sentido, es interesante recordar que, en la misma *Apología*, Sócrates se identifica a sí mismo con la filosofía como estrategia de defensa, de modo que la lengua infantil y extranjera de Sócrates es, en esos inicios, también la lengua de la filosofía. De modo que, en la infancia más literal de la filosofía, hay una fuerte asociación entre filosofía, infancia y extranjeridad. Pero después vino Platón y puso las cosas en su lugar, y a la filosofía en la adulta y sabia madurez de los guardianes que gobernarían la única polis deseable.

Vamos a cuestionar esta lógica, de la mano de algunas referencias a textos de filósofos contemporáneos, de tal manera que podamos ver en la extranjeridad una fuerza afirmativa. Vamos a hacerlo con un grado secuencial de detenimiento y en distintos registros. Primero, haremos una referencia rápida a la extranjeridad literal de la lengua en un país extranjero a través de un pasaje de G. Steiner; a continuación, ligaremos la extranjeridad a la hospitalidad, en términos de Derrida. Finalmente, nos detendremos más extensamente en una figura que ha hecho de su extranjeridad una oportunidad de transformación y un nuevo inicio para el enseñar y el aprender. Allí nos detendremos en *El maestro ignorante* de J. Rancière para analizar en qué medida la figura del extranjero J. Jacotot permite cambiar el signo que suele otorgarse no sólo a la extranjeridad sino también a la ignorancia y a la relación entre alguien que aprende y alguien que enseña.

1. La extranjeridad de las lenguas en los primeros años

En una entrevista autobiográfica con la periodista francesa Antonie Spire, Steiner afirma, refiriéndose a su propia infancia, el

privilegio que fue poder hablar tres lenguas en los primeros años de vida. En la casa se hablaba alemán, el exilio era en París y allí Steiner iba a una escuela de lengua inglesa. Convergen en un mismo lugar el alemán, el francés, el inglés y, después, aún el italiano. Afirma Steiner (1999):

> Cada lengua es una *ventana* que da a otro mundo, otro paisaje, otra estructura de valores humanos (...) tuve una suerte inmensa e incorporé más tarde una lengua que adoro: el italiano. Hoy, al final de la mi carrera, de mi enseñanza, todavía tengo el privilegio de dar clases, conferencias, en cuatro lenguas. Cada vez lo siento como *vacaciones* del alma. No sé expresarme de otro modo: es una maravillosa libertad (1999, p. 17, itálicas nuestras).

Esta descripción, diáfana y clara, pone en juego algunas asociaciones interesantes. La lengua es una ventana; las ventanas son miradores, son aquellas partes de la casa que marcan el pasaje entre el adentro y el afuera; a través de las ventanas se puede ver el mundo desde adentro sin salir de la casa, y se puede también ver el interior sin entrar a ella; las ventanas pueden estar más o menos sucias, con o sin rejas, claras u oscuras y cada una de estas tonalidades da espacio a un tipo especial de relación entre el adentro y el afuera, entre el interior y el exterior.

El texto de Steiner es también interesante porque permite ver cómo el hecho de que alguien crezca en un contexto de muchas lenguas, multilingüístico, en particular en el momento en que consolida una relación con el lenguaje, no necesita ser percibido como una dificultad o la fuente de eventuales problemas para su desarrollo, sino que puede también ser comprendido como una potencia de oportunidades y libertad; las potencias de percibir lo que no se percibe en la "tierra patria" de la lengua materna, de pensar lo que allí no se piensa, de valorar lo que en la propia lengua no se valora, de respirar otros aires, en fin, de poder ser de otra manera que en casa.

Steiner nos ayuda también a pensar un modo de relacionarnos con nuestra estranjeridad, con el extranjero que cada uno es en relación con todas las otras lenguas que no habla, que no comprende, esto es, con relación a todos los otros mundos que, por ignorarlos, no habita. De esta manera, nos ayuda a pensar que mantenernos en la propia lengua es también clausurarnos a otras lenguas y, con ellas, a otros mundos, a otras potencias de vida. En esa imagen, la extranjeridad sería en cada uno de nosotros una ventana, unas vacaciones, una oportunidad para dejar de hacer lo que normalmente hacemos y liberar las fuerzas contenidas por las exigencias de la rutina y la normalidad.

Mientras presentaba esta idea en un Congreso de Educación, en Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, en agosto de 2005, una maestra catarinense de educación infantil, Leila, expresó con palabras muy bonitas el sentido que esta imagen puede tener en la formación de un docente:

> (...) a partir de la metáfora del extranjero podemos pensar que el camino para nosotras, maestras, puede ser el de volvernos "extranjeras" de nosotras mismas para poder acoger el lenguaje de los niños y, quién sabe, salir de casa y mirar para dentro de la ventana.

Así, Leila destacaba, de manera clara y fuerte, cómo la ida al extranjero, o al menos la disposición para ese viaje, para hablar otra lengua, para ser de otro modo, es también una condición para la acogida del otro en la relación pedagógica. En lo que sigue vamos a ver si conseguimos salir de casa y mirar de afuera para adentro la tierra de la extranjeridad.

2. Extranjeridad y hospitalidad

En un texto precioso escrito en respuesta a Anne Dufourmantelle que se intitula *De la hospitalidad*, Derrida afirma que la

hospitalidad surge precisamente cuando nos cuestionamos la forma de relación que establecemos con el extranjero: "¿Debemos exigir al extranjero comprendernos, hablar nuestra lengua, en todos los sentidos de este término, en todas sus extensiones posibles, antes y a fin de poder acogerlo entre nosotros?" (2000, pp. 21 y 23).

La exigencia se torna dramática en las distintas acepciones del término y esta dramaticidad se manifiesta en una serie de interrogantes: ¿acaso es necesario, o mejor, posible, exigir del extranjero que salga de su mundo y entre en el nuestro como condición de su acogida? En ese caso, ¿no estaríamos incluyendo en la invitación al extranjero el decreto de su propia muerte en cuanto tal? Traer el extranjero a nuestra tierra, ¿no significaría matar su extranjeridad? Derrida presenta la antinomia de modo igualmente elegante y crudo:

> Si [el extranjero] ya hablase nuestra lengua, con todo lo que esto implica, si ya compartiésemos todo lo que se comparte con una lengua, ¿sería el extranjero todavía un extranjero y podríamos hablar respecto a él de asilo o de hospitalidad? (ídem, p. 23).

En otras palabras, ¿cuáles son las condiciones para que el extranjero pueda ser acogido por nosotros sin dejar de ser extranjero? ¿Cómo no sucumbir a la tentación del asesinato de la extranjeridad del extranjero —y con él del propio extranjero— aun, o sobre todo, en nombre de la simpatía, la generosidad, la tolerancia y las más bellas palabras que encontremos para aliviarnos del dolor de semejante homicidio? Así, la hospitalidad del extranjero nos lleva a pensar en la paradoja de la relación con el otro, en las redes imposibles de desconflictuar entre identidad y alteridad. Podemos hacer el ejercicio de leer "infante" allí donde Derrida dice "extranjero". Podemos entonces leer:

> Si [el infante] ya hablase nuestra lengua, con todo lo que eso implica, si ya compartiésemos con el infante todo lo que se comparte en una lengua, ¿sería el infante todavía un infante y podríamos hablar respecto a él de asilo y hospitalidad? (Ídem, p. 23).

¿Como recibimos al extranjero? Derrida nos lo recuerda: "con nobles preguntas" (ídem, p. 33). Veamos: "¿cómo te llamas?" "¿Cuál es tu nombre?" "¿Cómo debo llamarte, yo que te llamo, yo que deseo llamarte por tu nombre?" "¿De dónde vienes?" Nótese: la pregunta que le hacemos a un extranjero es la misma pregunta que le hacemos a un infante que no conocemos. Extranjero e infante desconocidos, extranjero-infante, infante-extranjero. Así vamos, a la búsqueda de identificar y localizar al otro, de nombrarlo. Nos preguntamos, con Derrida: ¿la hospitalidad exige saber el nombre y la identidad del otro o, al contrario, la hospitalidad se da al otro sin nombre, sin identidad, sin palabra? ¿Es una o son dos formas distintas de la hospitalidad? ¿O acaso son múltiples? ¿O tal vez ninguna?

El argumento de Derrida, que no detallaremos sino que sólo traemos a manera de inspiración, muestra cómo la hospitalidad puede estar sometida a algunas situaciones que refuerzan su condición paradojal: efectivamente, alguien puede volverse xenófobo, fóbico del *xénos*, extranjero, para defender su derecho a la hospitalidad; es al fin, la paradoja mortal del capitalismo: es necesario garantizar primero el derecho a la propiedad para después disponer los derechos de los otros. De modo que hay, en la palabra y en la vida cruda, material, hospitalidades y hospitalidades, extranjeros y extranjeros, infantes e infantes, condiciones y condiciones.

Entonces, esa es la condición paradójica de la hospitalidad al extranjero: puede excluir y discriminar en nombre de la acogida y del reconocimiento. Más aún, la hospitalidad, parece sugerir Derrida, está sometida a una antinomia indisoluble: o se vuelve un axioma incuestionado, exigencia radical sin condiciones bajo el riesgo de la esterilidad; o se transforma en condicionamiento oblicuo que pone en cuestión su propia razón de ser.

Derrida tensiona la paradoja hacia el lado del extranjero. En efecto, sugiere que es el extranjero quien tiene el poder de liberar el poder del dueño de casa: es el extranjero que invita —o no— al anfitrión a invitarlo. De esta manera, el anfitrión se vuelve anfitrión del anfitrión, invitado del invitado (ídem, p. 123 y 125).

Esta paradoja dice también respecto del saber. El anfitrión proclama saber la verdad sobre el extranjero, y suele acompañar este saber con una pretendida ignorancia del extranjero sobre sí; en efecto, el dueño de casa se pretende constituir en la propia voz del otro: "yo te conozco, yo te sé, yo te nombro, yo te revelo, yo te doy tu propia conciencia". Es el riesgo más tentador de la hospitalidad; en el caso de la infancia, es el riesgo de la paternidad, el de cierta forma dominante de la pedagogía: el riesgo de un saber que no permite que el otro sepa otro saber, en última instancia, que no permite que el otro sepa sino aquello que "tiene" que saber. Al fin es también el riesgo de la filosofía y de una imagen dogmática del pensamiento que desconsidera cualquier forma de pensar que no se encuadra en la propia imagen del pensamiento. Vale la pena notar que este riesgo es recíproco, esto es, el extranjero también puede ir al encuentro del otro como portador de una verdad que el otro, el dueño de casa, carecería de sí mismo. Es decir, la prepotencia, la arrogancia y el deseo de dominación no tienen patria, ni edad, definida. Pueden estar en cualquier lugar.

De modo que no hay una única manera de habitar la extranjeridad, así como no hay una única manera de recibir al extranjero. La extranjeridad tampoco es un punto fijo, sino una condición que abre una diversidad de formas de relación con la tierra, con el saber y, sobre todo, con el otro. En todo caso, esas diversas formas de extranjeridad habitan un lugar paradojal frente al cual no sabemos muy bien qué decir, qué hacer, qué pensar, precisamente, por el hecho de que allí no se habla "nuestra" lengua. Una vez más, la infancia también ocupa ese lugar paradójico de la extranjeridad y nos invita a preguntarnos: ¿cómo recibir a esos infantes-extranjeros? ¿Qué preguntas hacerles? ¿Qué lengua hablarles? ¿Qué nombre darles? ¿Qué invitación proponerles? ¿Con qué fuerzas abrazarlos?

A continuación, vamos a ver el caso de otro extranjero que da un nuevo espacio a la extranjeridad y a la infancia en tierras educativas.

3. Un extranjero ignorante: entre educación y pedagogía; entre policía y política

La figura en la que estoy pensando ilustra muy bien una cierta fuerza del extranjero, del extraño, del otro. En esto reside su atracción principal: saca al extranjero, al extraño, al otro, del lugar en el que comúnmente son colocados, el lugar de la exterioridad, de la privación, de la ausencia, de la impotencia, de la negación, para resituarlos en un lugar contrario: presencia, afirmación, interioridad, potencia... la figura en la que estoy pensando permite pensar estas formas de alteridad desde una lógica de lo que es y no de lo que no es.

El personaje en cuestión es más bien un dúo, una dupla, un álter ego, dos compañeros de pensamiento. Uno de ellos es un pedagogo francés del siglo XIX, Joseph Jacotot, postrevolucionario, nacido en Francia, en el centro, en 1770, profesor de literatura francesa; se alista en el ejército, enseña retórica, ocupa cargos públicos y es electo diputado en 1815. El otro es un filósofo contemporáneo, Jacques Rancière, también francés o, para decirlo mejor, argelino, por lo tanto nacido en una colonia, en el exterior, en 1940.

Rancière cuenta la historia de Jacotot y sabemos lo que pueden los buenos escritores cuando se trata de escribir la historia de otro. En verdad, acaba por aparecer un nuevo otro, un tercer personaje que no se confunde con el primero o con el segundo. Un otro en cuestión. Ni Jacotot ni Rancière. Un extranjero Jacotot, un extraño Rancière, un otro Jacotot-Rancière, un infante profesor. La historia se parece a la de Sócrates y Platón. Claro que hay diferencias. Siempre las hay. Pero cuando un filósofo escribe a otro filósofo, lo que

nace es otra filosofía. Así, es tan difícil diferenciar a Jacotot de Rancière como a Sócrates de Platón.

a. Ignorancia y extranjeridad

La historia la cuenta Rancière en un libro llamado *El maestro ignorante.* La historia es bien conocida y sólo destaco algunos detalles: la extranjeridad nace, como casi siempre, de un viaje. Este es el primer aprendizaje: la extranjeridad no viene dada, se conquista, mezcla de voluntad y acaso. Cuando los alumnos y el profesor hablan lenguas distintas, cuando el profesor es extranjero, la institución pedagógica dice que no puede enseñar y que no puede aprender; el profesor de una institución pedagógica no puede ser un extranjero, al menos para sus alumnos. Profesor y alumnos deben hablar la misma lengua, es el dictado de la institución. En la extranjeridad no hay enseñanza ni institución posibles.

Como sabemos, Jacotot desmonta los pilares de la institución y esa es su suerte. La estrategia del extranjero es llevar a sus alumnos a su propia extranjeridad. Lo puede hacer por el poder del que se reviste en la institución pedagógica, al menos antes de desvestirla y esa es su paradoja. No se trata, entonces, de cualquier extranjero sino de un «profesor» extranjero. Para disminuir las distancias entre él y sus alumnos, en tanto profesor, el extranjero puede imponer el aprendizaje de su lengua. El profesor extranjero es más profesor que extranjero: no aprende la lengua de sus alumnos, los lleva hasta la suya. De a poco, con el desplazamiento lingüístico de sus alumnos, la distancia se va reduciendo. El extranjero va dejando de ser extranjero o, en todo caso, hace que otros, sus alumnos, entren dentro de su extranjeridad. Sabio profesor.

El resultado de esa experiencia de aprendizaje sorprende al profesor extranjero, revoluciona su espíritu hasta poner en cuestión los cimientos de la razón explicadora de la institución. Una simple experiencia desplaza no sólo al profesor sino a su vieja tierra pedagógica.

Un extranjero había enseñado y los alumnos habían aprendido, sin hacer lo que normalmente hacen un profesor y sus alumnos, habitando otra tierra que aquella que habitan cotidianamente uno y otros. Y no se habían dado nada mal. Al contrario.

El profesor, entonces, se deja habitar la extranjeridad, se extraña a sí mismo, multiplica los viajes al extranjero con la perspectiva de encontrar una nueva tierra firme para el enseñar y el aprender. No hay nada que hacerle: la extrañeza siempre incomoda y Jacotot no es la excepción: quiere dejar su extrañeza; busca confirmar que en verdad extraña era la tierra normal de las explicaciones, la instrucción y el viejo método. Extraño era el que fuera posible enseñar y aprender en aquella tierra embrutecedora de desiguales. Extraño era el que de verdad alguien enseñara y otros aprendieran en medio de la sinrazón desigualitaria.

Jacotot descubre que el viaje al extranjero no puede ser transitado con la seguridad del método. No hay caminos prefigurados, no es posible anticipar la trayectoria extranjera de un aprendizaje. No se conocen esas tierras y en su imprevisibilidad radica, también, su fuerza. Hay apenas una opinión al inicio: todos somos iguales en inteligencia, y una fuerza de la alteridad que se abre desde tierras desconocidas y sin jerarquías, igualmente dispuestas para quien se atreva a iniciar la experiencia de Jacotot, que es la de cualquier ser humano en la extranjeridad.

De esta manera, en los pasos de Jacotot, la extranjeridad del aprender tiene la marca de la vida y la potencia. Con todo, el camino, como siempre, ofrece signos dispares. Al comienzo todo parece confirmar la posibilidad de una nueva tierra tranquila. La extrañeza del extranjero se potencia. Ya no es extraña la relación sólo con los alumnos sino también con el conocimiento, la inteligencia, la voluntad y la igualdad. Los conocimientos no están antes de la relación pedagógica sino después; la igualdad no está después, como objetivo, sino antes, como opinión verificada cada vez. El profesor trabaja sobre la voluntad del alumno, no sobre su inteligencia.

De esta manera, la ignorancia, otra extraña extranjera para la vieja pedagogía, entra en escena de manera rutilante: ignorancia de los saberes, ignorancia del método rígido pero, sobre todo, ignorancia de la desigualdad sobre la que se asienta la razón explicadora y la lógica social que la presupone y la refleja en la institución pedagógica. El problema de la vieja pedagogía es sobre todo el de la vieja política, la de superiores e inferiores, la pasión por la desigualdad. La potencia de la extrañeza marca también el aumento de la potencia de la experiencia: los alumnos aprenden cada vez más, llenan sus clases, no quieren dejar de aprender con ese extraño. La pedagogía parece abrirse a una extranjera, extraña, otra, afirmativa, política de la igualdad.

Sin embargo, el desenlace de *El maestro ignorante* no es el de una novela latinoamericana o de un filme hollywoodense. Al contrario, la institución no soporta tamaña extrañeza, semejante otredad (ídem, p. 99 y ss). De a poco, el extraño ya no encuentra más lugar en ninguna institución educacional y sus propias tentativas institucionalizantes fracasan. Las conclusiones de Jacotot-Rancière son devastadoras: la extranjeridad, la extrañeza y la otredad son incompatibles con toda y cualquier institución *(*ídem*,* p. 132).

Así, la historia del profesor extranjero está llena de paradojas: paradoja de un principio-opinión que no es una verdad demostrable sino un principio a ser verificado. Paradoja de una alteridad que afirma como principio la igualdad. Paradoja de una política que no encuentra lugar en la polis. Paradojas de un antiprogresismo desinstitucionalizante. El viaje del extranjero es un viaje de intervalos, polémicas, rupturas, interrupciones, disonancias.

Este viaje del profesor extranjero se parece a otros viajes; por ejemplo, al viaje de la filosofía en el pensamiento: genera incomodidad, saca del lugar; inquieta e impide que se siga pensando lo que se pensaba. Es un viaje de desacuerdos, una experiencia de interrogación y apertura de un nuevo espacio para la experiencia del pensar. La filosofía también parece extranjera en el pensamiento, inclusive cuando se viste con el pretencioso traje de profesor.

Más allá de las consecuencias que Rancière propone para la historia de Jacotot, nos interesa notar que todo comenzó con un viaje; que la extranjeridad fue una fuerza que ayudó a pensar a Jacotot, que propició encuentros en el extranjero. Si la experiencia de Jacotot tiene algún valor ilustrativo de la experiencia del pensar, tal vez quiera decir que en el propio pensamiento también tenga sentido viajar y que encontramos pensamiento allí donde y cuando interrumpimos lo que normalmente pensamos y nos desplazamos a otra tierra. Tal vez valga la pena pensar, con este profesor extranjero, si acaso pensamos en la naturalidad de nuestra tierra, en el espacio de todos los días, o si debamos, al contrario, perdernos en otras lenguas, habitar otros territorios, inventarlos, para poder pensar en serio.

De esta manera, Jacotot nos inspira a pensar una educación que encontraría el apotegma del oráculo délfico "conócete a ti mismo". Por lo menos para un profesor habría que pensar que más vale desconocerse a sí mismo, desconfiar de los propios saberes sobre sí y sobre los otros; sería más bien un "conócete tus otros", invéntate otro cada vez, ve allí donde la propia lengua no hace eco (algo que incluso Jacotot no hizo), donde sólo se habla otra lengua, la lengua del otro.

Este es el valor principal del viaje de Jacotot-Rancière: no tanto sus discutibles y controversiales postulados, sino los desacuerdos que provoca y suscita, el trabajo de pensamiento que desencadena como expresión solitaria, inaudita, disonante, extravagante y, a pesar de todo, o justamente por eso mismo, suficientemente fuerte para interrogar lo que no puede ser interrogado en la normalidad de la institución pedagógica. El valor del viaje de Jacotot es mostrar las tensiones indisimulables entre la pedagogía y la extranjeridad y, al mismo tiempo, ofrecer algo así como una infancia para el pensamiento y para la educación: un nuevo inicio, un nacimiento de algo por venir, inesperado, impensado, imprevisto.

Es cierto que algunos lectores de *El maestro ignorante* podrían objetar que, según los dos últimos capítulos, el viaje se debería

abortar antes de nacer. Diríamos que no estamos tan seguros de esa lectura. Y aunque así "hubiera que leer" *El maestro ignorante*, reivindicaríamos nuestro derecho a leerlo de otro modo. Eso hemos aprendido de Jacotot. No hay por qué instalarse en la verdad. Un viaje no es todos los viajes y una manera de viajar no es todas las maneras de viajar.

b. Educación, filosofía y política en el extranjero

Las cuestiones más controvertidas que suscita *El maestro ignorante* son, justamente, políticas. En una entrevista producida para la edición brasilera del libro, Rancière deja claros algunos puntos en común con el pensador más influyente de la moderna educación brasilera, Paulo Freire. Rancière sitúa a Freire del mismo lado de Jacotot, enfrentando el lema positivista pedagógico del "orden y progreso", ambos interrumpiendo la supuesta armonía entre el orden del saber y el orden social. Pero también manifiesta las diferencias: nada más lejano de Jacotot que un método para la "concientización" social. A diferencia del pedagogo latinoamericano más influyente de nuestro tiempo, Jacotot se dirige a individuos y afirma que la igualdad es una decisión puramente individual, imposible de ser institucionalizada.

En este punto, Rancière deja espacio para una aproximación: aunque la emancipación intelectual no se dé en el campo social, no hay emancipación social que no presuponga una emancipación individual. En este sentido, algo acerca el anarquismo de Jacotot al optimismo de Paulo Freire: "en el proceso de emancipación intelectual como vector de movimientos de emancipación política que se separan de una lógica social, de una lógica de institución". (*Cuaderno de Pedagogía,* 2003, p. 54).

Con todo, creemos que las distancias entre Jacotot-Rancière y Paulo Freire son fundamentales y dicen respecto de los principios y modos de entender la política. Según Rancière, la política, derivada

del axioma de la igualdad, es excepcional en la historia. Para Freire, al contrario, la educación es justamente el acto político de emancipación por excelencia. Para Rancière las figuras del profesor y del emancipador no se confunden y obedecen a lógicas disociadas:

> Ser un emancipador es siempre posible, si no se confunde la función del emancipador intelectual con la función del profesor (...). No hay una buena institución, hay siempre una separación de razones (...); un emancipador no es un profesor, un emancipador no es un ciudadano. Se puede ser a la vez profesor, ciudadano y emancipador, pero no es posible serlo dentro de una lógica única" (ídem, p. 55-56).

Para Freire, al contrario, no pueden separarse: un profesor que no emancipa no merece ese nombre; ser profesor sólo tiene sentido (político) si se va a hacer de la relación pedagógica un motivo para la emancipación, entendida como acto de amor, diálogo y concientización de los oprimidos.

En sectores importantes de la pedagogía latinoamericana, *El maestro ignorante* fue recibido con entusiasmo relativo. Se objeta que el libro puede cumplir una función crítica adecuada en un país europeo, como Francia, con un Estado moderno consolidado, con un sistema escolar público que, con sus problemas, tiene índices escolares de universalidad, analfabetismo, deserción y repetición propios de un país desarrollado, incomparablemente superiores a los de nuestros países. Al contrario, en contextos donde todavía no ha conseguido incluir a toda la población en la institución escolar, con un sistema público ya endeble y aún más debilitado por las últimas reformas educativas, con escuelas que hacen agua por todos lados, se argumenta que una crítica desinstitucionalizante como la de *El maestro ignorante* sólo podría tener efectos conservadores y regresivos: debilita lo público, justamente lo que es necesario fortalecer ante la presente pretensión de hegemonía del mercado y la privatización creciente del sistema educativo.

En parte, esta incomodidad que provoca *El maestro ignorante* deja ver una de sus principales virtudes: un modo revitalizador de entender y afirmar el pensar en terreno educacional: ejercicio del pensamiento que desacomoda, desestabiliza, inquieta. Vale la pena recordar aquella distinción de Foucault (1978/1994, p. 41 y ss.) entre dos tipos de libros o, mejor, dos tipos de relación que establecemos con la escritura: una relación de verdad o una relación de experiencia. En el primer caso, el libro funciona como una verdad que se escribe para pasar lo que se sabe, o que se lee para saber lo no sabido; para transmitir lo que ya se piensa o para enterarse de lo pensado por otro; en el segundo caso, el libro funciona como un dispositivo que permite poner en cuestión las verdades en las que el autor o el lector están instalados. Si la primera relación legitima un saber, la segunda lo problematiza. Si la verdad deja al escritor y sus pensamientos como estaban, la experiencia de escritura y de lectura transforma unos y otros.

Un libro como *El maestro ignorante* invita a una relación de experiencia, a un modo desestabilizador y cuestionador de situarse en el pensar. Si, en cambio, se lee *El maestro ignorante* como un libro verdad no se le sacará gran provecho y, además, se lo pondrá en el lugar de su muerte, el que parece combatir de principio al fin. Al contrario, como experiencia de lectura, Jacotot y Rancière pueden ayudarnos a ya no poder pensar más del mismo modo las cuestiones que tratan. A lectores profesores, la experiencia de un profesor puede ayudarnos a no ser más profesores de la misma manera, a ya no ser los mismos profesores.

En otras palabras, para poder sacarle provecho a Jacotot hay que sentarse con él de igual a igual —la expresión nunca fue más pertinente—, desacomodarse, dejarse provocar, inquietarse. De modo que hay allí un valor innegablemente filosófico y político de un pensamiento que no deja las cosas del mismo modo que las encontró. Al contrario, encierra al lector en un círculo del que deberá salir, por sí mismo, otro diferente de como entró. O extraño. O extranjero.

En cambio, si se extrae un método o una verdad pedagógica de este libro se lo aniquila.

Allí comienza lo interesante y los problemas, porque es notorio que una experiencia de lectura que desacomoda y inquieta exige poblar otros lugares, otras relaciones. La pregunta asoma con toda su crudeza: ¿qué tierra al fin? En este sentido, *El maestro ignorante* calla. No prescribe ni autoriza. Queda un vacío, una ausencia, no hay métodos, no hay caminos. Hasta allí, ningún problema. Al contrario. ¡La pedagogía está tan llena de respuestas fáciles, simplificadoras, superficiales, que un poco de silencio ayuda a respirar! Puede verse allí el gesto propio de la filosofía, con una elegancia singular. Nada más interesante para una situación de enseñar y aprender que el vacío que abre espacio para pensar los cómo, los dónde, los cuándo, los para qué. Pero el punto es que en *El maestro ignorante no* sólo hay ausencia de prescripción sino que la última palabra parece ser de imposibilidad, una negativa normalizada: "nunca ningún partido ni ningún gobierno, ningún ejército, ninguna escuela ni ninguna institución, emancipará a persona alguna" (Rancière, 2003, p. 132).

Para decirlo con otras palabras, *El maestro ignorante* hace jugar el valor y sentido de una práctica educativa entre la igualdad y la emancipación. La relación es circular: se parte de una para llegar a la otra que, a su vez, verifica la primera. El problema recae en que ambas nunca se encuentran de hecho en una forma social: "la enseñanza universal no es y no puede ser un método social; no puede extenderse en y por las instituciones de la sociedad" (ídem, p. 135); la alternativa es excluyente: "es necesario elegir entre hacer una sociedad desigual con hombres iguales o una sociedad igual con hombres desiguales" (ídem, p. 171). La emancipación no va más allá de una relación de individuo a individuo: no hay ni puede haber en *El maestro ignorante* proyecto educativo emancipador.

Así, el gesto filosófico da lugar a una política del desencuentro y de la quimera (sólo hay política en sueños: "soñar una sociedad de

emancipados que sería una sociedad de artistas", ídem, p. 95); de la distancia, escisión, imposibilidad ("El hombre puede ser razonable, el ciudadano no puede serlo", ídem, p. 112), no hay margen para nada ("El hombre ciudadano conoce la razón de la sinrazón ciudadana. Pero, al mismo tiempo, la conoce como insuperable", ídem, p. 117).

Esta ausencia de posibilidad política, al menos en los estados de normalidad social, en las instituciones, en las escuelas, debe llevar, dicen Rancière y Jacotot, al conformismo: "bastaría con aprender a ser hombres iguales en una sociedad desigual. Esto es lo que quiere decir emanciparse" (ídem, p. 171); "sin duda, los emancipados son respetuosos con el orden social. Saben que es, en todo caso, menos malo que el desorden" (ídem, p. 136). Es cierto que los emancipados no se entregan al orden social ("Pero es todo lo que le conceden, y ninguna institución puede satisfacerse con ese mínimo", ibídem), pero tampoco lo amenazan ("Él sabe lo que puede esperar del orden social y no provocará grandes trastornos", ídem, p. 141).

c. Posibilidades e imposibilidades de la política

Son estas implicaciones con un cierto aire de pesimismo o fatalismo de *El maestro ignorante* las que nos interesa discutir. Al fin se trata de opiniones a las que opondremos otras opiniones. Opiniones de resistencia contra opiniones de resistencia.

Entiéndase bien. No nos interesa afirmar un optimismo fácil. De paso, vale pensar sobre los modos del optimismo. Está el de los que creen que todo es maravilloso, posible y aun el de aquellos que piensan que las cosas progresarán hacia lo mejor, más o menos rápidamente. No compartimos esas formas de optimismo, pero sí el que afirma que las cosas siempre pueden ser de otra manera, un optimismo de inspiración foucaultiana:

> (...) mi optimismo consiste, antes bien, en decir: tantas cosas pueden ser cambiadas, frágiles como son, ligadas más a contingencias

> que a necesidades, más a la arbitrariedad que a la evidencia, más contingencias históricas complejas pero pasajeras de [sic] que a constantes antropológicas inevitables (Foucault, 1994/1981, p. 182).

La historia no está cerrada, no está dicha nunca la última palabra. Se trata al fin de un motivo también jacotista: " 'no puedo' no es el nombre de ningún hecho" (Rancière, 2003, p. 76); "Se trata de comprobar el poder de la razón, de observar lo que se puede hacer siempre con ella, lo que ella puede hacer para mantenerse activa en el centro mismo de la extrema sinrazón" (ídem, p. 124). Ser optimista no necesariamente significa ser un progresista ingenuo.

Vivimos en medio de la más extrema sinrazón. Tal vez más nítidamente en América Latina. Reina la más absoluta desigualdad. No hay política, no hay democracia en serio, sólo hay capital y mercado, o sea barbarie y exclusión. No hay mucho espacio para un optimismo progresista: nada hace pensar que algo radicalmente diferente pueda salir del modo dominante de practicar la política, de los partidos, de las elecciones, de las instituciones consagradas. Tampoco de las instituciones pedagógicas, tal el estado y la desolación de la escuela pública. Pero tampoco nada autoriza a pensar que no se pueda inventar una nueva política, otra política, aun con la igualdad como principio y no como meta, en medio de tanta sinrazón.

Al menos en *El maestro ignorante* y en otros textos paralelos, Rancière parece sugerir que no se puede. Una síntesis de sus razones pueden presentarse la siguiente manera: a) sólo hay una política, democrática; b) la democracia es el gobierno de los incompetentes (para gobernar), la ruptura de la lógica de la desigualdad; c) no hay ley, causalidad, regularidad, mediación, entre la emancipación de un individuo y la política; de lo anterior, Rancière parece desprender que, d) no hay política emancipadora, no puede haber política (democracia, igualdad) o al menos es una excepción, se da excepcionalmente (2003, p. 201-2)[1].

1 En textos más recientes, Rancière (2004) parece más abierto y afirmativo: "La cuestión entonces no es simplemente la de enfrentarse a un 'problema político'. Es la de reinventar la política."

El problema pasa en parte justamente por el significado y sentido de la política. Rancière (1997/2004) la caracteriza así: antagónica a lo policial (el gobierno), acción paradójica de sujetos suplementarios, derivada de una racionalidad específica, de ruptura frente al *arché*, ejercicio "normal" del poder y sus disposiciones, trazado de una diferencia evanescente en la distribución de las partes sociales, manifestación del disenso (presencia de dos mundos en uno). La política dominante, entonces, aquella que utiliza la máscara de la democracia, representa la policía, la más fuerte negación de una política que tenga la igualdad como principio.

De esta manera, el otro se vuelve más otro: antiprogresista, anarquista; no hay progreso posible en las instituciones sociales. De hecho, no hay política en la normalidad de lo instituido; la acción política está fuera de la policía; su tarea es tornar visibles los sujetos invisibles; la política, según Rancière, muestra que un sujeto negado, invisible, existe. En eso considera que consiste un proceso de subjetivación, en la construcción de un caso de igualdad, en una acción que, partiendo de la igualdad abre un lugar donde un "sin nombre" pasa a tener nombre.

Así llegamos al nudo de nuestra cuestión:

> La lógica de la subjetivación política es así una heterología, una lógica del otro, según tres determinaciones de alteridad. Primero, ella nunca es la afirmación simple de una identidad, sino que siempre es a la vez una negación de una identidad impuesta por otro, determinada por la lógica policial. La policía quiere en efecto nombres "exactos", que marcan la asignación de las personas a su posición y su trabajo. La política, por su parte, es una cuestión de nombres "impropios", de *misnomers* que expresan una falla y manifiestan un daño. Segundo, la política es una demostración, y esta supone siempre un otro al que se dirige, aunque este otro rechace la consecuencia. Es la constitución de un lugar común, aunque no sea el lugar de un diálogo o una búsqueda de consenso según el método habermasiano. No hay ningún consenso, ninguna comunicación sin daño, ningún arreglo del daño. Pero hay un lugar común polémico para el tratamiento del mal y la demostración de la igualdad. Tercero, la lógica de la subjetivación consiste siempre en una identificación imposible (Rancière, 2004).

La subjetivación política es triplemente alteridad: a) niega la identidad desigualitaria de la lógica policial; b) constituye un "lugar común" donde se puede afirmar un nuevo sujeto; c) afirma una identificación imposible: zapatistas, trabajadores rurales sin tierra, franceses hijos de no franceses. De esta manera, en la política, la igualdad se manifiesta como alteridad: no como conflicto de identidades o lucha por una identidad originaria, sino como lugar donde se asienta una nueva subjetividad que en sí misma es también intervalo, privación, polémica. La política es incómoda e incomoda (Rancière, 2004).

¿Estamos ante alguna excepción política? ¿Existe hoy política? ¿Hay subjetivación política? No lo sabemos. Tal vez en Francia, por ejemplo, haya gérmenes de una nueva política en los jóvenes de los suburbios que queman sus escuelas, clubes y otras instituciones que los marginaron o que toman, como en el año 68, las universidades, en América Latina, con los zapatistas y la otra campaña. Es cierto, se trata de formas excepcionales, pero no lo son de derecho.

En todo caso, que haya o no política no es cuestión de derecho sino de experiencia y el desafío es pensar y afirmar las condiciones para que pueda haber política. Se trata de instaurar una otra política, en primer lugar en el pensamiento, una política de la experiencia y no de la verdad, una política de interrogación permanente sobre la posibilidad y las formas de la propia política, que la desinstale del lugar de la imposibilidad. Una política abierta, de inconformidad e insatisfacción y que, partiendo de la igualdad y sin saber el punto de llegada de sí misma, se impacienta con la sinrazón dominante y la trastorne.

d. Educación y pedagogía

Tal vez el tono pesimista que parece predominar en *El maestro ignorante* tenga que ver con que se trata allí de política en situación educativa. Jacotot y Rancière saben bien de las tentaciones de la pedagogía: "Toda pedagogía es espontáneamente progresista." (2003, p. 153); y también de sus riesgos: "El progreso es la ficción pedagógica erigida en ficción de toda la sociedad." (Ibídem). Tal vez la educación representa para Rancière con más claridad que otros ámbitos la ausencia de política, la lógica de la desigualdad en su hábitat más natural y naturalizado.

No le faltan razones a Rancière. Sin embargo, el espíritu infantil de Jacotot reaparece con toda su fuerza: los ignorantes se rebelan. Siempre. Los extranjeros no hablan la misma lengua. El círculo se quiebra una vez más. Al fin, puede comenzarse por cualquier lugar. Y lo que sucede una vez puede suceder mil veces. Potencia de la emancipación. Hay que seguir la propia inteligencia. Hay que buscar. Siempre.

Tal vez desde el marco propio teórico de Rancière podría diferenciarse entre instrucción o pedagogía y educación, análoga a la distinción entre policía y política. La pedagogía sería el gobierno de "los que saben", la organización, estructuración y legitimación de los saberes y de los métodos para transmitirlos, el reino de la razón explicadora. Al contrario, la educación sería el gobierno de los que "no saben", de los incompetentes, los inhábiles para aprender.

La instrucción o pedagogía niega la igualdad inicial y la emancipación final que la educación presupone y hace posible. Mientras la primera afirma por todas partes las jerarquías y vive de ellas, la segunda sólo es posible cuando no hay jerarquías. Si la pedagogía es el reino de la disciplina de los cuerpos, de los saberes y del pensamiento; la educación es su indisciplina, en particular la indisciplina del pensamiento para no pensar lo que hay que pensar y, al contrario, pensar lo que el orden y la jerarquía no permitirían pensar.

Hay educación excepcionalmente cuando se interrumpe la lógica de la pedagogía, cuando la verdad deja lugar a la experiencia. Nada en el pensamiento puede negar de derecho la posibilidad de la educación. Al contrario, nos preguntamos insistentemente por las condiciones que tornen la educación posible.

Comparto la experiencia de la lectura de *El maestro ignorante* en cursos de Filosofía de la Educación con docentes y aspirantes a docentes de las más diversas clases sociales y en contextos diversos. Como sugiere Jacotot, he salido a divulgar la nueva entre los míos. Disfruto de su potencia disruptora, desinstituyente. Invito a inventar formas para verificar la igualdad. Sonrío al ver la alegría de los que no aceptan más la lógica de inferiores y superiores. Al fin, como me ha enseñado Jacotot, la enseñanza universal es el método de los pobres (2003, p. 137).

Con todo, inspirado en la inscripción de Père-Lachaise, abro el final de la historia. Interrumpo el fin del círculo jacotista: emanciparse no tiene nada que ver con conformarse; la ignorancia lo es también de cualquier presunta imposibilidad. Hago preguntas de algunas respuestas: ¿qué relación vale afirmar entre política, verdad y experiencia? ¿Qué lugar ocupa la filosofía entre la pedagogía y la educación? ¿Cuáles son las condiciones para que haya educación, o sea, política y emancipación, en contextos de enseñar y aprender? ¿Cómo propiciar, desde una lógica igualitaria, prácticas que rompan la lógica de la desigualdad imperante en las instituciones pedagógicas? Y, por último, ¿para qué enseñamos (lo que enseñamos) y aprendemos (lo que aprendemos) atravesados, como estamos, por la pedagogía y la policía? Como el lector puede apreciar todavía hay mucho que pensar aún o, sobre todo, en medio de tanta sinrazón. Esa es, al fin, la fuerza principal de un extranjero: llevar(nos) a pensar en otra tierra. Ese es también su valor educacional.

Bibliografía

Agamben, Giorgio. (2001). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Benasayag, Miguel. (1998). *Utopía y libertad*. Buenos Aires: Eudeba

Barros, Manoel de. (2003). *Memórias inventadas*. A infância. São Paulo: Record; *Cuadernos de Pedagogía*. (2003, noviembre); Dossier: "Igualdad y libertad en educación. A propósito de *El maestro ignorante* de Jacques Rancière." (Organizadores: Jorge Larrosa y Walter Kohan). Año 6, n° 11, pp. 41-164.

Castello, Luis y Mácico, Claudia (2005). *Diccionario etimológico de términos usuales de la praxis docente*. Buenos Aires: Altamira.

Derrida, Jacques. (2000). *La hospitalidad*. Buenos Aires: De la Flor.

Foucault, Michel. (1994/1978). Entretien avec Michel Foucault. Entretien avec D. Tromabadori. In: *Dits et écrits.* Vol. IV. Paris: Gallimard, p. 41-95.

Foucault, Michel. (1994/1981). "Est-il donc important de penser?" Entretien avec Didier Eribon.Libération. N° 15, 30-31 mai 1981, p. 21. In: *Dits et écrits.* Vol. 4. Paris: Gallimard, pp.178-182.

Grimal, Pierre. (1989). *Diccionario de mitología griega y romana*. Buenos Aires: Paidós.

Heráclito. (1983). "Fragmentos". In: *AAVV. Los filósofos presocráticos.* Trad. cast: C. Eggers Lan. Madrid: Gredos.

Kohan, Walter. (2004). *Infancia. Entre educación y filosofía*. Barcelona: Laertes.

Liddell, Henry y Scott, Robert. (1966). *A greek english lexicon*. Oxford: Clarendon Press.

Meirieu, Philippe. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris: ESF.

Rancière, Jacques. (2003). *El maestro ignorante.* Barcelona: Laertes.

Rancière, Jacques. (2004, julio/agosto). "Política, identificación, subjetivación". En: *Metapolítica.* México, N° 36.

Steiner, George. (1999). *La barbarie de la ignorancia*. Madrid: Taller de Mario Muchnick.

LO MISMO Y LO OTRO. NOTAS PARA PENSAR LA CIUDADANÍA EN LA ABISMAL POLITICIDAD DE LO TRÁGICO

Magaldy Téllez

Magaldy Téllez. *magaldyt@cantv.net* Venezolana. Profesora titular del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela (UCV). Doctorado en Ciencias Sociales por la UCV. Secretaria de Educación de la Alcaldía Mayor de Caracas. Miembro del Centro de Investigaciones Postdoctorales de la UCV. Sus áreas de estudio son: epistemología, teoría de la educación y cuestiones de la posmodernidad. Entre sus publicaciones pueden destacarse: *Saber, sujeto, educación. Incursiones en la crisis de modernidad*; y compiladora de los siguientes libros: *Epistemología y educación. Ensayos sobre la perspectiva empírico-analítica* (1996); *Educación, cultura y política. Ensayos para la comprensión de la historia de la educación en América Latina* (1997); *Repensando la educación en nuestros tiempos. Otras miradas, otras voces* (2000). Tiene varias monografías publicadas en revistas especializadas nacionales e internacionales.

LO MISMO Y LO OTRO. NOTAS PARA PENSAR LA CIUDADANÍA EN LA ABISMAL POLITICIDAD DE LO TRÁGICO

Más allá del derecho, y todavía más allá de la juridicidad,
más allá de la moral, y todavía más allá del moralismo,
la justicia como relación con el otro ¿acaso no supone, por el contrario,
el irreductible exceso de una dis-yunción, de una anacronía,
cierto un-fuge, *cierta dislocación* out of joint *en el ser y en el*
tiempo mismo, una dis-yunción que, por afrontar siempre el
riesgo del mal, de la expropiación y de la injusticia (adikia) *contra*
los cuales no hay garantía calculable, sólo ella podría
hacer justicia o impartir justicia al otro como otro?

J. Derrida. *Espectros de Marx*

Preliminar

Mientras un nuevo mapa del estado del mundo sella la desestructuración del proyecto político moderno, la predominante idea de ciudadanía, tanto como las de democracia y política, continúan transitando entre la vacuidad, la hipocresía y el exceso. Tal vez, en ello radique su eficacia como parte de los andamiajes que no sólo sientan las bases de legitimación de los reordenamientos sociopolíticos cruzados por las lógicas del consenso y del libre intercambio económico, sino que sirven para diseñar, ordenar y jerarquizar comportamientos individuales y colectivos atrapados en el discurso político que tachan la concreción de la pluralidad constitutiva de las formas de vida con sus conflictos y desgarros. Mientras crece el

abismo entre los más acreditados, difundidos y autorizados modos de entender la política y un mundo convulsionado por turbulentos conflictos de diversa índole, crece la coincidencia entre este mundo y la crisis de legitimidad que atraviesan las democracias occidentales. De ahí la importancia del replanteamiento radical de las categorías fundamentales del pensamiento político, entre ellas, la de ciudadanía. Me refiero, por supuesto, a la necesidad de poner en juego mucho más que la ampliación de sus significados, o su reinterpretación, para ajustarla a las circunstancias actuales, pues se trata de romper con el sustrato racionalista y universalista que el campo de la teoría política escamotea las relaciones de poder en las configuraciones y reconfiguraciones de lo político. Se trata, en consecuencia, de un replanteamiento que no puede darse al margen de las rupturas, no sólo con las caducas formas de pensar la ciudadanía, la política y la democracia, sino también, y sobremanera, con el nuevo lenguaje político que expertos y gestores de la política asumen y administran.

Sin duda, la democracia y la ciudadanía constituyen una cuestión relevante en el debate teórico-político actual, incluso para tradiciones teóricas que hasta no hace mucho tiempo estaban lejos de incluir estos asuntos en el campo de sus problematizaciones. Este texto busca plantear algunas hipótesis relacionadas con la democracia y la ciudadanía, asumiendo que su replanteamiento tiene un tono apremiante desde la perspectiva de una crítica del presente en el que se producen la disociación entre el pensamiento y nuestra experiencia, la pérdida de nuestra capacidad de cuestionar la realidad misma del poder, la liquidación del desacuerdo político bajo la impronta del consenso, la reducción del Estado a Estado gestionario y de la democracia a formato funcional institucionalizado para la perdurabilidad del sistema, y las reconfiguraciones del espacio público asociadas a la espectacularización de la política; pero, también, la insostenible pretensión de cumplimiento total de la comunidad política frente a la irrupción de la pluralidad y de la diferencia constitutivas de la

vida social humana. Un replanteamiento que, como tal, implica dar nueva vida a las palabras democracia y ciudadanía desde un registro que no es el de la ley sino el de la conjunción ético-política que interroga allí donde las certezas heredadas han fundado lo que nos parecía y sigue pareciendo incuestionable e inamovible: la democracia representativa, el Estado de derecho, la soberanía del ciudadano, por ejemplo; un registro que rechaza frontalmente toda expresión totalitaria que, parafraseando a Esposito, no es lo exterior ni lo opuesto a la democracia sino su revés, el riesgo al que siempre se encuentra expuesta.

El peso de ciertas herencias

Cuando se habla de democracia y ciudadanía, la herencia de mayor peso es, sin duda, la de la Ilustración, el proyecto filosófico-político que dio nacimiento a las ficciones del sujeto soberano y de la emancipación humana por la razón, y el que a la vez trazara las dicotomías con las cuales aprendimos a hablar el lenguaje político: economía/política, sujeto social/sujeto político, privado/público, individuo/comunidad, sociedad/Estado, entre otras. Ya Marx observaba que las revoluciones burguesas habían situado a lo político en un nivel de abstracción tal que la emancipación se cumpliría a condición de distinguir al hombre real del *citoyen* abstracto, pues la igualdad política supuesta en estas revoluciones hacía abstracción de las desigualdades reales[1]. No obstante, la promesa ilustrada de igualdad penetraría con fuerza en los proyectos políticos comprometidos en la lucha por la conquista de derechos a lo largo del siglo XX, especialmente bajo la impronta del liberalismo clásico, cuya noción de igualdad como igualdad formal ante la ley, instalaría una paradoja que puede ser enunciada en los términos que siguen.

1 Cfr. Marx, Karl. (1958). "Sobre la cuestión judía". En: *La sagrada familia y otros escritos filosóficos de la primera época.* México: Grijalbo, p. 36 y ss.

En el derecho universal, los sujetos son considerados "como si" fueran iguales. Este "como si" —ligado a la dicotomía establecida entre economía y política, entre sujeto social y sujeto político, entre individuo racional y libre y sujeto sometido a lo que los ilustrados llamaron la "fuerza de la costumbre"— constituyó el campo de luchas sobre el cual los excluidos de hecho reclamaron aquello que se establecía por derecho. Sin embargo, tales luchas se produjeron sobre un campo establecido por las clases dominantes: el campo del derecho universal, tal y como lo destacara la tradición marxista al remarcar la abismal distancia entre derechos formales y condiciones efectivas para su ejercicio, tanto como su cuestionamiento a la igualdad jurídica como enmascaramiento del orden burgués.

Desde mediados del siglo XX, emergen análisis en abierta ruptura tanto con la perspectiva del derecho universal, como con la simplificadora metáfora de la base y la superestructura, mostrando el carácter multideterminado y procesal de la construcción de sujetos políticos. No sólo se trata del reconocimiento de la complejidad de los procesos mediante los cuales los sujetos políticos se constituyen como tal, sino también del reconocimiento relativo a la emergencia de un conjunto de conflictos no reductibles al de clase. Con ello, se pusieron en cuestión las ideas de una humanidad, de una sola figura de la igualdad, de la libertad, de la fraternidad, de la comunidad, o de la ciudadanía.

Precisamente, a este cuestionamiento se vincula lo que, desde la década de los setenta del siglo XX, se ha venido analizando como «declive de la política», fenómeno en el cual se ha destacado la estructuración de la indiferencia como consentimiento fabricado de la ciudadanía frente a esa gran coartada en que se ha convertido la triunfante democracia sin pueblo, sin *demos*. Pero, paradójicamente, a la inquietud por este declive se vincula gran parte del renovado interés por las ideas de democracia y ciudadanía (en no pocos casos, como si en ella se jugara la tan reclamada necesidad de cubrir el peligroso vacío dejado por la despolitización), una veces

utilizadas como ropaje para dar legitimidad a quienes las pronuncian; otras, dando por sentado su sentido, aunque reactualizando el relato inscrito en el mito político de la comunidad que define al proyecto político moderno, y otras tantas, las menos, para abrir cauces a su replanteamiento. No parece, pues, del todo impertinente dedicar unas breves consideraciones acerca de las modernas nociones de democracia y de ciudadanía que siguen persistiendo en nuestros tiempos.

Tal persistencia puede enunciarse así: aún pesa demasiado la ficción moderna de la democracia como realización de la promesa de la comunidad de ciudadanos libres e iguales ante la ley, es decir, de un modo de vivir juntos fundado en los principios de igualdad y libertad formal ante la ley que, soberana ante todo y sobre todos, constituye la garantía de la integración armónica de intereses individuales y sociales, así como la solidez de las instituciones. En consecuencia, sigue pesando la ficción de la democracia construida como pretensión de organizar la convivencia de los hombres conforme a la voluntad de unanimidad, o en palabras de Esposito (1996), de "llevar lo muchos al uno, el conflicto al orden, la realidad a la idea" (p. 21), constitutiva del modo en que el proyecto político moderno planteó y resolvió el problema de la comunidad, una vez disueltos los vínculos comunitarios fundados en los lazos de sangre y de sujeción personal, así como en la cosmovisión teológica del mundo. ¿En qué consiste tal ficción y cómo se encadenan a ella las modernas figuras identitarias de ciudadanía y de ciudadano?

Valga comenzar recordando que, en el ámbito de política, el proyecto moderno enlazó dos principios que surgieron cuando se trató de determinar los fundamentos de la democracia: la "soberanía del pueblo", resuelta en la ley y en el "bien general" realizable por la voluntad general de individuos racionales hecha cuerpo en la comunidad política, concebida como base de los vínculos de pertenencia y de obligación de los individuos hacia el Estado, haciendo de éstos sujetos de derechos y deberes universales y de cada uno un hombre

formalmente libre entre hombres formalmente libres, en virtud del derecho que se hace pasar como obligatorio por estar basado en la ley en cuanto expresión de la voluntad general. La apelación a este principio de la voluntad general fue indisociable del supuesto referido al individuo soberano como sujeto racional, pues el enunciado concerniente a la ley como expresión de la voluntad general significa que este individuo es el origen de toda ley y que el derecho está hecho por y para él. Pero hay algo más: este enunciado condensa el mito del individuo legislador.

Ambos principios se constituyeron en ideas-fuerza del proceso de construcción del Estado-nación. Entre otras razones, porque el advenimiento del pueblo hecho «uno» para sí mismo y a la vez «uno» con la soberanía que él ejerce, fue consustancial al de la pretensión homogeneizadora inherente al Estado, porque fue la determinación del pueblo soberano como esencia del ser del Estado lo que hizo posible su identificación como Estado democrático, de manera tal que el principio de pueblo soberano decía la verdad sobre el poder estatal. Y, finalmente, porque si la esencia del Estado democrático se halla en el pueblo, lo que hizo de este un pueblo soberano fue el vínculo social sustentado en el acuerdo entre sujetos racionales y libres, o «contrato social» que, como sabemos, constituye la metáfora inaugural del proyecto político moderno, al cual le es consustancial la promesa de realización plena de otra comunidad que Barcellona (1996) resume de la manera siguiente:

> Pero el Estado que resuelve, que disuelve la comunidad del vínculo y del jefe, debe a su vez prometer otra comunidad: la comunidad de los ciudadanos iguales, de la libre cooperación, de cuantos se reconocen en la ley común dictada por el poder constituido. Debe reafirmar continuamente el bien común y el interés general, aun sabiendo que ahora los hombres entran en relación sólo por medio del derecho y del mercado y que si hubiese comunidad no habría Estado (p. 60).

El advenimiento del pueblo y de la nación introdujo, mediante el artificio retórico conforme al cual el pueblo es libre obedeciendo a la ley que se da a sí mismo, la legitimación del Estado moderno en el pueblo y, a la vez, el ejercicio del poder del Estado sobre el pueblo mediante la ley. Así, cuando el Estado surge como la “expresión jurídica del pueblo”, lo que surge es la comunidad política como mito de poder, es decir, la voluntad de realización plena de la comunidad idéntica a sí misma, por cuyo cumplimiento ha estado obsesionada una tradición del pensamiento político que bien puede ser considerada como superficie de inscripción de la búsqueda de fórmulas de solución para la democracia. Asumiéndose que con su instauración se garantizaba la razón política moderna, para dar un nuevo sentido a una vieja palabra, el correspondiente a la democracia como el orden social y político garante de las condiciones del cumplimiento pleno del ideal de la comunidad política sin singularidades, sin pluralidad, sin fisuras, sin conflictos y, desde luego, de la soberanía del pueblo como sujeto político. Se trata aquí de ese “Pueblo”, mayúsculo, para decirlo con palabras de Jorge Larrosa, ese pueblo dicho y pensado como el sujeto político colectivo fundante del proyecto democrático moderno, de ese pueblo ficcionado sin fractura, idéntico a sí mismo, que es el “el resultado del delirio malo, enfermo, del delirio de la esencia o del destino, del delirio de grandeza, del delirio de la voluntad de dominio”[2].

Esta doble asociación atraviesa el modo de concebir la política y la democracia como producción de un orden colectivo mediante un conjunto de normas y reglas imperativas que, emanadas del poder estatal, impiden la disgregación social y neutralizan los conflictos. Y, desde luego, la configuración discursiva de la democracia como modelo de sociedad fundado en la soberanía de la ley y del Estado

2 Larrosa, Jorge. “Inventar un pueblo que falta”. En: Martínez, X. y Téllez, M. (2004). *Pliegues de la democracia.* Caracas: Cipost-UCV, p. 29. “Como también es resultado del delirio malo —prosigue Larrosa— ese pueblo quizá minúsculo pero ya inofensivo, bien contado y determinado por la ciencia y los media y producido como población calculada y calculable”.

que la encarna. De esta manera, la ley se instaura como un valor en sí, convirtiéndose en el límite de lo que se debe pensar, decir y hacer, luego en el exclusivo criterio para la acción individual y colectiva[3].

No resulta extraño, pues, que la ficción de un Estado universal por derecho comporte la figura invulnerable de la ciudadanía y la imagen descorporeizada del ciudadano, cual omnipotente identidad política de una democracia sacralizada. El ciudadano como abstracto cuerpo jurídico monolítico es el moderno relato del sujeto político que, en dicha imagen, tradujo la del sujeto soberano: plenamente racional, dueño de sí mismo, portador de valores universales, capaz de dominar el mundo y el devenir de los acontecimientos, centro originario y legislador de nuevas instituciones, de nuevos valores, de nuevas relaciones y nuevos lenguajes, movilizados por la fuerza emancipatoria de la razón. Y, con esta figura, la del modelo contractual de la política y de la democracia, en el cual el ciudadano en su acepción de individuo racional y libre (subjetividad pura y fundante del contrato social) se inserta como miembro de la "voluntad general". Resulta difícil desconocer que estas imágenes han podido modelar propósitos y conductas de los hombres en distintos espacios de la política, que ellas han formado parte decisiva de la trama de supuestos con incidencia en la determinación de lo que los sujetos deben pensar, decir y hacer.

Cabe así recordar que con el ciclo de las revoluciones burguesas se inaugura una nueva forma de relación con el poder político, en la cual la democracia era entendida e impuesta como ejercicio del poder de Estado a partir de la delegación pactada con el resto —lo no estatal. Cierto que la democracia así entendida y practicada, se oponía tanto al poder soberano del rey como a los privilegios asociados con la tierra y la sangre de herencia. No obstante, aquellas democracias nacen determinando a los ciudadanos autorizados como tales, individuos burgueses y propietarios, varones y letrados, con exclusión de otros que habitaban los márgenes de la "incapacidad económica", la "incapacidad intelectual", la "inmadurez", la "incultura": las mujeres, los niños y jóvenes, los negros, los indios, los menesterosos. De modo que la ciudadanía se fabricó sobre una paradoja que tuvo larga data: la idea liberal de ciudadanía implicaba al mismo tiempo un principio de legitimación universalista y unas prácticas de exclusión ligadas al trazado de una serie de barreras invisibles e innombradas y a la consagración de un campo universal, mediante la instauración de un criterio formal de igualdad; serie y consagración que reintrodujeron la exclusión sobre una serie de parámetros ligados a la determinación de lo normal y lo anormal, lo civilizado y lo bárbaro, lo verdadero y lo falso, lo útil y lo inútil, lo correcto y lo incorrecto, lo moral y lo inmoral.

Desde la perspectiva democrático liberal, los temas concernientes al ciudadano son los derechos, la igualdad ante la ley y la tolerancia, expulsando los conflictos sociales, políticos y culturales considerados como amenaza al orden democrático. Esto implica que el orden político construido sobre el modelo contractual, venido de la economía, se cumple a condición de excluir la economía de la incumbencia de lo político, pues esta se ceñía al mundo de los intereses privados, lo que permite aseverar que la escisión entre lo público y lo privado, marcando los límites de injerencia de lo político, involucraba la determinación de qué clase de sujetos eran sujetos de derecho y quiénes no lo eran. La construcción del ciudadano *(citizen)* fue, al mismo tiempo, la del no-ciudadano *(denizen)*.

Respecto del sujeto soberano, sigue teniendo importancia por su valor de interrogación, la crítica nietzscheana a la trampa de esta noción en el ámbito político. Nietzsche advirtió en tal noción la apertura de otra línea en la valoración del hombre producida desde

3 Como advierte Joseph Ramoneda, con la ley ha ocurrido algo similar a lo ocurrido con "las verdades ideológicas que escondían sistemas de intereses (y las atrocidades cometidas en nombre suyo)".... y con la idea de bien: "La ley no es el bien. Cumplir la ley no es cumplir con la obligación moral. Puede que, a veces, el bien, en tanto que criterio de conducta conforme al que cada cual construye su estilo y su estar en el mundo, entre en contradicción con la ley... Y puede que la ley no esté conforme con criterios morales socialmente aceptados lo cual plantearía la cuestión de la resistencia, el rechazo y la desobediencia". *Después de la pasión política*. Madrid, Taurus, pp. 107-108.

finales del siglo XVIII, consistente en la consolidación política de la idea de razón omnipotente y universal que garantiza la posesión de una verdad absoluta, cuando el sujeto trascendental del ámbito filosófico se replicó en el terreno de la política, convirtiéndolo en sujeto político de derechos y deberes universales dentro de la sociedad regida por la ley. Conversión que pasaría a ser la expresión histórica de los postulados de esta razón en la búsqueda de una fundamentación de la existencia social del hombre a partir de la noción moderna del sujeto, inseparable del tipo de racionalidad que la hizo posible.

Al mostrar que la centralidad de dicha noción fue inherente al racionalismo dominante de su tiempo, Nietzsche lo hizo describiéndolo y valorándolo como enfermedad que aqueja al hombre: su debilidad, su mediocridad y su indiferencia, que lo tornan incapaz para forjar una vida fecunda. Ello, debido a la idea de razón que indujo a los hombres a pensar que el sentido de su existencia estaba determinado teleológicamente, que desvalorizó la pluralidad de fuerzas constitutivas del hombre arraigadas en su cuerpo[4], que induciendo a los hombres al olvido de su radical condición histórica logró debilitarlos para convertirlos en unos seres sin confianza y voluntad, en un seres dóciles, mediocres e indiferentes, rasgos que sintetizó con el término "hombre de rebaño".

4 Parece pertinente indicar que estas fuerzas —activas y reactivas—, según Nietzsche, configuran la voluntad y los actos volitivos, adquiriendo especificidad como una pluralidad de sentimientos, de afectos y de ideas, que dan expresión a los instintos que mueven la vida y a las vidas allí donde se ponen en juego. En la perspectiva nietzscheana, los instintos constituyen efectos de juicios y apreciaciones de valor históricamente construidos, que hacen cuerpo en los hombres, adquiriendo la modalidad de un sentimiento o de un afecto con los cuales se responde o se actúa de manera inmediata. Pero es su conversión en sentimiento o en afecto lo que los vuelve morales, pues los instintos en sí mismos no tienen carácter moral, son sólo fuerzas, y por ello requieren que sean interpretados, lo que viene a decir lo mismo, que sean orientados hacia alguna dirección. Es esta, precisamente, la tarea de los sentimientos y de los afectos que otorgan a los instintos una segunda naturaleza. Véase sobre este asunto a Nietzsche, F. (1980). *La genealogía de la moral.* Madrid: Alianza Editorial, donde analiza con detenimiento el contraste entre las fuerzas activas y las reactivas, identificándolas respectivamente con las figuras del hombre noble y del hombre de rebaño.

Nietzsche, como sabemos, pensó (contra) su tiempo, ese último cuarto del siglo XIX europeo cruzado por los entusiasmos que despertara el transcurrir de un siglo en el cual las revoluciones se propusieron transformar la sociedad y el hombre, a la luz de la herencia de las Luces. Su crítica tuvo entre sus blancos a los principios de la razón moral que habrían de garantizar la libertad, la justicia y la igualdad de los derechos y deberes de los inaugurados ciudadanos, es decir, los principios base de la democracia. Es la dirección abierta por esta crítica la que resulta de interés reseñar en los límites de este texto, pues se trata de la radical impugnación de la moral del deber, la "moral de la renuncia a sí mismo" asentada en valores "en sí", con consecuencias aniquiladoras tanto teóricas como prácticas:

> Allí donde tropezamos con una moral, encontramos una valoración y jerarquía de instintos y acciones humanas. Estas estimaciones y jerarquías son siempre la expresión de lo que una comunidad y un rebaño han de menester: aquello que *para ellos* es de provecho en primer lugar —y en segundo, y en tercer lugar—, eso es también el más alto criterio para el valor de todos los individuos. Mediante la moral, cada individuo es aleccionado para ser una función [sic] del *rebaño* y asignarse un valor sólo como tal función. [...] La moralidad es el instinto del rebaño (Nietzsche, 1996, p. 116).

Este planteamiento se inscribe en la crítica a la democracia de su tiempo (que, tal vez, pudiera alcanzar la del nuestro), en la cual asoció democracia y cristianismo, señalando que "el movimiento democrático constituye la herencia del movimiento cristiano". Veamos en qué sentido se produce esta herencia, según Nietzsche: sin obviar que el movimiento democrático desplazó la omnisciencia divina hacia los hombres, a quienes concede el ejercicio de la razón como algo suyo, Nietzsche subrayó la inscripción de tal desplazamiento en aquellas morales que generalizan "donde no es lícito generalizar" y "hablan en un tono incondicional", dándose a sí mismas el carácter

de incondicionales, advirtiendo que con ellas cambió el eje de sustentación del deber moral y del deber político de los cuales derivar las diferencias entre las acciones de aquellos que mandan y aquellos que obedecen; ya no la veneración a Dios sino a las constituciones, al derecho y a las leyes (Nietzsche, 1980, pp. 198-202). Sin embargo, la democracia mantuvo inalterable el núcleo constitutivo de toda moral existente hasta el momento, a saber, la polaridad del mando y de la obediencia, y su dependencia de una instancia trascendental. Y, con otros registros, la dócil comodidad de la existencia del hombre como animal de rebaño, buscándose, de esta manera, la preservación de la estabilidad de la sociedad en su conjunto como el camino que habría de conducirla hacia el redentor ideal laico llamado "progreso".

Mediante esta moral, el hombre de rebaño obtiene una satisfacción que le brinda seguridad mientras se vuelve ciego ante la pluralidad de fuerzas que lo constituyen y lo conminan a luchar para inventarse a sí mismo, a la vez que débil para los que mandan y para consigo mismo. Este hombre que Nietzsche veía surgir a través del movimiento democrático era, pues, el producto de fuerzas igualadoras que, mediante las instituciones, promovía la renuncia del hombre a sí mismo y a tal pluralidad, para que adoptara y se adaptara a la creencia en la existencia de valores y verdades absolutas desde las cuales determinar sus acciones, pensadas bajo el predominio de la razón y ajenas a su cuerpo. Se trata, así, del hombre moldeado para no afrontar los riesgos de dicha pluralidad y de las luchas que ella implica, el hombre de un movimiento democrático pensado y practicado desde el modelo del rebaño y del pastor, que facilita su dominio al buscar sólo lo mediano en medio de una sociedad en la que la administración económica total comportaba el paso de la situación de rebaño religioso a una situación de rebaño generada por la masificación industrial y la valoración de la vida cotidiana conforme al ideal del progreso económico, en el que se convierte al hombre en engranaje de una maquinaria y se pierde el sentido del proceso de democratización.

De ahí el rechazo nietzscheano a la moderna idea de igualdad —presupuesta como dada a los hombres ya sea por designios divinos, por la razón ilustrada o por la democracia del contrato, sustento de la formación del Estado[5]— y, desde luego, a la de ciudadano como sujeto de derechos y deberes universales en el marco de la sociedad regida por el Estado. Rechazo que concierne a la moderna ambición de atribuir a dichas ideas un valor en sí mismas porque se fundan en la razón como la facultad suprema del hombre, mediante la cual este se identifica plenamente a sí mismo como sujeto racional que puede y debe actuar conforme a los fines que esa razón piensa y postula en cuanto universalmente válidos y buenos en sí mismos. Tal ambición, como mostró Nietzsche, ha sido no sólo ingenua sino también perversa, pues ha hecho olvidar a los hombres su radical condición histórica, sus múltiples fuerzas constitutivas, induciéndolos a pensar que el sentido de su existencia está marcado por las finalidades teleológicamente determinadas, mientras desecha como irrelevante toda reflexión sobre la trama de sus vidas, sobre su propio proceso de constitución en los contingentes y mutables espacios de sus historias, sobre las propias ideas que han generado para orientar su acción. Y, por ello, lo han vuelto seres indiferentes y mediocres de los que nada cabe esperar para crear un porvenir más fecundo para ellos y para la sociedad de la que forman parte[6].

No parece difícil admitir que Nietzsche siga dándonos qué pensar y qué decir a propósito de eso que llamamos democracia y ciudadanía. Y, en particular, del deslizamiento de esas ficciones cuyo peso se traduce en dar por sobren tendidas las ideas de política, democracia y ciudadanía, como si ellas nada tuvieran que ver con las condiciones históricas que las hicieron posible, como si nada tuvieran que ver con el pasado que sigue pesando en el presente y a todo cuanto

5 "Estado se llama al más frío de todos los monstruos fríos. Es frío incluso cuando miente; y esta es la mentira que se desliza de su boca: Yo, el Estado, soy el pueblo... el Estado miente en todas las lenguas del bien y del mal; y diga lo que diga, miente y posea lo que posea, lo ha robado." Nietzsche, F. (1978). *Así habló Zaratustra.* Madrid: Alianza Editorial, pp. 82-83.

6 Véase "Preludio a una filosofía del futuro". En: *Más allá del bien y del mal.* Ed. cit.

de este se siente orgulloso, como si ellas nada tuvieran que ver con los diagramas de poder-saber y las reconfiguraciones de la pretensión totalitaria que las acompaña. En fin, como si no hubiese espacio para la sospecha frente a estas palabras ni para las preguntas acerca de lo que ellas hacen con nosotros.

La construcción del otro en la renovada comunidad de lo mismo

Después de más de un siglo de aquellas consideraciones (intempestivas) nietzscheanas, nos encontramos ante una situación paradójica. Por un lado, se multiplican las demandas de reconocimiento de derechos por parte de colectivos diferentes de los sujetos tradicionales de la política y, a la vez, se politizan dimensiones anteriormente excluidas de lo político. O, para decirlo de otra manera, se advierte que la ciudadanía no es sólo una cuestión de conquista de derechos para sujetos colectivos homogeneizados, sino que su efectivo ejercicio depende de un conjunto plural de condiciones ligadas a las tradiciones culturales, al género, a las formas de construcción de subjetividades, a las formas de resistencia frente a las formas de ejercicio del poder, a las pulsiones que se tejen en los modos de relaciones con el mundo del que formamos parte, con los otros y con nosotros mismos. Por otro lado, en los reordenamientos del capitalismo se persiste en la escisión entre derechos formales y derechos sociales, tomando partido por los primeros, lo que constituye el suelo de inscripción de la ciudadanía proclamada por los organismos internacionales y sus filiales nacionales, cuyos límites de ejercicio vienen trazados por “la mano invisible” del mercado.

En tal situación, sin duda, ciertos abordajes teóricos de la democracia y la ciudadanía suelen hacerse parte de las lógicas por las cuales el mercado engulle a la política y la somete a sus reglas de espectacularización y publicidad, obturando la inquietud por las formas de inclusión y exclusión de los sujetos, neutralizando la politicidad de la ciudadanía, expulsando los acontecimientos que resquebrajan

la firmeza de las heredadas categorías políticas. Ello ocurre, precisamente, cuando el tema de la ciudadanía ha experimentado en los últimos tiempos una especie de estallido, cuyo carácter ha sido analizado, entre otros, por W. Kymlicka y W. Norman[7], en un artículo que ofrece una revisión de las cuestiones en debate, señalándose algunos de los temas fundamentales tales como la crítica de la nueva derecha a la llamada «concepción pasiva de la ciudadanía», el desplazamiento de las preocupaciones de los liberales desde los asuntos procedimentales hacia la necesidad de las virtudes cívicas y las demandas específicas de las llamadas minorías. Este trabajo de Kymlicka y Norman revela que la cuestión de la ciudadanía reaparece predominantemente ligada, por una parte, al problema de los derechos individuales y, por la otra, a los modos de ejercicio de esos derechos a partir de los lazos de pertenencia a una comunidad particular, es decir, circunscrita al debate entre contractualistas y comunitaristas de la tradición anglosajona, que ilustra, aunque de un modo un tanto simplificado, los dilemas actuales de la ciudadanía.

En este debate, bajo la impronta del liberalismo de nuevo cuño, retorna el modelo contractualista como respuesta a los dilemas y tensiones planteados a dicha cuestión por las actuales condiciones de existencia. Pero, cabe señalar que el retorno del modelo contractual se produce no sólo en razón de establecer una actualización de la herencia ilustrada, sino porque constituye la forma más acabada de teorización ajustada al orden establecido. Es decir, si los dilemas del orden establecido bajo el triunfo del neoliberalismo se asocian a la escisión entre economía y política, y sobre su base al dominio de la economía sobre la política[8], entonces cabe observar que el modelo

7 Kymlicka, W. y Norman, W. “El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía”. En: *Ágora*, nº 7, invierno de 1997.

8 Lo que hace decir a Jean Paul Fitoussi y Pierre Rosanvallon: “Hoy, luego de quince años de transición hacia la economía de mercado que la globalización hace irreversible... el mercado impone las transformaciones sociales que la política se aplica a llevar a cabo: la intendencia política acata”. *La nueva era de las desigualdades.* Buenos Aires: Manantial, 1997, p. 119.

contractualista, consensual, de la democracia proporciona al orden dominante una representación que se articula sobre la organización capitalista de las relaciones sociales y, a la vez, elude toda referencia a la economía. Lo que ocurre cuando, con el triunfo económico, político e ideológico del neoliberalismo, el mundo se presenta como un orden abstracto organizado por una legalidad impersonal en la que el orden contractual obedece no sólo a la lógica autónoma de la política, como muchos de sus teóricos pretenden, sino a las marcas definitivas de la economía sobre el ámbito de la política. Como afirma Toni Negri (1989):

> El capitalismo alcanza su mayoría de edad cuando automatiza lo que en el período de la acumulación originaria era simple expropiación arbitraria, desposesión salvaje (...) La normalidad sucede a la anomalía, la legitimidad a la ley de la jungla, la plusvalía al robo. Todo es conforme a la ley, conforme al valor, y el ciclo de la reproducción se basta por sí solo, con muda constricción, para garantizar su continuidad ampliada. (p. 21).

Lo que aquí se pone en juego es la suspensión de las determinaciones efectivas de los sujetos reales, que hace posible una representación del orden político democrático como un asunto de racionalidad, legalidad y consenso, en la cual la asociación entre el modelo del contrato, la ciudadanía y los derechos formales, con el característico desinterés por las condiciones de ciudadanización de los excluidos, responde a la dicotomía establecida entre economía y política como sustento del predominio de la economía sobre la política, lo que hace de los teóricos del contrato unos liberales ilustrados cada vez más impotentes para contener la acometida de la nueva derecha. Tal y como sostiene Carlos Thiebaut (1998):

> Lamentablemente, y una vez perdidas —excepto, sorprendentemente, en el ámbito anglosajón— las connotaciones progresivas que el término tuvo otrora entre nosotros (...) el término tiende a entenderse desde la teoría económica y sus avatares, en el sentido de lo que el lenguaje político cotidiano llama "neoliberalismo". Este término se convierte en muchas expresiones del imaginario cultural, incluso en antagónico de las mismas ideas que el liberalismo filosófico y político defendieron: la dignidad y la libertad humanas, la solidaridad o la igualdad (p. 31).

La negativa a poner en tela de juicio el orden económico, social y político capitalista, aunada a la visión consensualista de la sociedad, propia de los contractualistas, da lugar a su concepción de la ciudadanía como una condición social y política que depende de la capacidad de los individuos para bastarse a sí mismos. El mercado decide, así, la suerte que corresponde a cada uno, pues en él se compensan las desigualdades iniciales mediante la iniciativa individual y la competitividad, de modo que la ciudadanía halla su límite claro de ejercicio en las barreras "invisibles" establecidas por el mercado.

A diferencia de los contractualistas, la crítica comunitarista ha insistido en las condiciones bajo las cuales los sujetos "diferentes" se incorporan a la ciudadanía. Con ello, han cuestionado la escisión entre sociedad civil y sociedad política, heredada del modelo ilustrado, escisión que Bobbio ha llamado la dicotomía entre lo público y privado, uno de los criterios fundamentales de la moderna delimitación de lo político, pues lo privado comprende no sólo los intereses económicos de los sujetos y su forma de inserción en el proceso de producción y reproducción económica, sino también el conjunto de relaciones y prácticas que tienen lugar en el espacio doméstico, las orientaciones sexuales, las prácticas culturales, las creencias particulares. Es decir, todo cuanto constituye un espacio no sólo excluido del ámbito político, sino construido como apolítico.

El resquebrajamiento de las fronteras entre lo público y lo privado, entre otras razones, por el impacto de la lógica y efectos massmediáticos, la incorporación de las mujeres al mundo del

trabajo y la politización de cuestiones —tales como la violencia doméstica, el aborto, la orientación sexual, las creencias religiosas, antes consideradas como estrictamente privadas y personales, y la inmigración—, han puesto en escena los efectos que las diferencias —hasta hace poco vistas como políticamente irrelevantes—, producen sobre los sujetos en cuanto a su inclusión-exclusión en el espacio público como ciudadanos. Sobre este tejido se ha construido el comunitarismo. Tejido ambiguo, pues concierne e implica a los procesos de inculcación de la cultura, a la relación entre culturas dominantes y subalternas, a la cuestión de la relación entre política y subjetividad, entre el ámbito público y los posicionamientos de sujetos determinados por su historia previa, su pertenencia étnica, su orientación sexual, sus creencias, entre otros.

Podríamos decir, entonces, que la crítica comunitarista se inscribe en la tensión entre un orden abstracto y globalizado, y las marcas que la pertenencia a una cultura imprimen sobre los devenires individuales y colectivos; entre las pretensiones homogeneizadoras y el estallido de las diferencias. Y, más exactamente, en la trama de condiciones que han producido no sólo una conmoción de la noción de universalidad, sino la crisis de la noción misma de la política heredera del pensamiento ilustrado. Por ello, el núcleo central para los comunitaristas es el de la diferencia.

Pero la cuestión de la diferencia, inscrita en el proceso de disolución de los antagonismos clásicos al interior de las sociedades tardo-capitalistas, no está exenta de dificultades. En efecto, si consideramos que las narrativas de la diferencia no escapan a los dispositivos de poder-saber que funcionan en la sociedades actuales, como sostiene Carlos Skliar (2005), por "la trilogía modulación-control-exclusión", en ellas se ponen en juego determinadas construcciones de las "espacialidades del otro", en las que permanece su construcción como aquello que, fuera de nosotros mismos, no somos ni deseamos ser:

> Es el otro mítico y mitificado en una exterioridad que acecha, que pugna por obstaculizar la integridad de nuestra identidad, que se presenta cada vez con un rostro o bajo una sombra diferente o, menos usualmente, con un rostro —o bajo una sombra— múltiple: es el bárbaro, la mujer, el deficiente, el de la raza sojuzgada, entre otros, y es también todo aquello al mismo tiempo, es decir, por ejemplo: la mujer bárbara deficiente de una raza sojuzgada.
> Es el otro del mal y su propio origen, la explicación de todo conflicto, la misma negatividad de la cultura; el otro es, en síntesis, aquel espacio que no somos, que no deseamos ser, que nunca fuimos y que nunca seremos. El otro está maléficamente fuera de nosotros.
> (...)
> Este tipo de pensamiento supone que la pobreza es del pobre, la violencia del violento, la deficiencia del deficiente, etc. Žižek analiza cómo se despliega la fantasía de creer que todo el problema está fuera de lo social, en alguien específico, particular (…) La trampa de la "blanquedad", o de la "patriedad", o del "antisemitismo", consiste en desplazar los problemas sociales, lingüísticos, económicos, educativos, culturales, a un conflicto entre la sociedad y el negro, el extranjero, el judío, etc., como si se tratara de una fuerza extraña que corroe la estructura de la sociedad. Se construye así un sujeto maléfico que aterroriza, para depositar allí el origen y las explicaciones de todos los conflictos. (pp., 89–90).

Una forma de construcción del otro en la que no hay lugar para las diferencias culturales, históricas, étnicas, lingüísticas, de género, etc. o, más apropiadamente, en la que el lugar de las diferencias es el del repudio, propio de toda pretensión totalitaria que en sus facetas visibles e invisibles, "producen trauma sobre trauma, violencia sobre violencia, negación sobre negación del otro", como escribe Skliar, con quien comparto su sospecha de que la emergencia del espacio multicultural no comporta per se una «otra» configuración de la espacialidad del otro. Fundamentalmente,

porque también aquí tiene resonancia la lógica binaria del discurso colonial, entre cuyas expresiones encontramos la remisión de la pluralidad "a una repetición y multiplicación de la mismidad", por la cual la espacialidad plural del otro es construida como pluralización de «lo mismo», expresada en diferentes espacialidades del otro que deben ser hegemónicamente comunitarias, comunidades idénticas a sí mismas, autor referenciales, en las que las identidades se construyen desde referentes únicos: religiosos, de género, étnicos, laborales, políticos, entre otros. Así, la diferencia se asume como una esencia, una forma esencial, por ejemplo, de ser mujer, negro, deficiente, latino, europeo, musulmán, católico, niño, joven, adulto; al tiempo que se enuncia ocultando la mismidad que la produce, organiza, legitima, define, administra y contiene. Por ello, sostiene Skliar:

> Es posible afirmar que el mito de la consistencia interna de las culturas alimenta el discurso actual multiculturalista. El multiculturalismo parece oponerse a aquellas perspectivas homogeneizantes, reivindicando no sólo la inconmensurabilidad de las culturas —siguiendo modelos universalistas— sino también los derechos plurales no previstos o ignorados por tales narrativas. Pero también se torna un discurso conservador cuando la alteridad es vista y producida en medio de una descripción que busca desesperadamente la equivalencia —y no la conflictividad, y no la irreductibilidad— entre las diferentes y no equivalentes espacialidades del otro (ob. cit., 103).

Esta sospecha es fecunda, pues mantiene abiertas las preguntas sobre

> "quiénes son los otros del espacio multicultural, o qué es ser multiculturalmente otro", y, con ellas, la inquietud por las condiciones subyacentes en un cierto "travestismo discursivo

> que no deja ver más allá que un conjunto bizarro, sólo políticamente correcto, acentuadamente 'capitalista' e, inclusive, marcadamente 'benigno' en las definiciones y producción del otro multicultural[9].

Cuando la diferencia es convertida en simple diversidad, aquella es obturada o reconvertida conforme a ciertos cánones de la democracia, pues como afirma Sheldon Wolin: "La diversidad es débilmente democrática: reconoce la mera desemejanza"[10]. En este sentido, las diferencias de índole más bien cultural que encarnan los nuevos movimientos sociales, son tolerables para el capitalismo a condición de que ellas sean concebidas y realizadas como meras segmentaciones culturales y no como lugar de constitución de plurales singularidades que impliquen una crítica en acto del presente, en el cual se sigue pretendiendo borrar la irreductible diferencia del otro, o, para decirlo de otra manera, la experiencia viva de la diferencia del otro indefinible e indesignable. Borrarla en la abstracción universalista del nuevo derecho, en la del individuo sin atributos frente al mercado, o en la nostalgia de la comunidad como refugio ante la intemperie del presente que vivimos, sin cuestionar a fondo el orden capitalista que

9 Ibíd., p. 95. Al respecto, aclara Skliar: "*Bizarro*, como dice Semprini, pues existe la tendencia a reducir la cuestión multicultural a sus aspectos más exóticos: la *televización* de las reinvidicaciones absurdas y de los conflictos beligerantes entre diferentes grupos sociales, el exotismo de algunos procesos judiciales absurdos y poco frecuentes, una simbología periférica relacionada con las protestas callejeras, la folklorización de las resistencias mundiales, ... *políticamente correcto*, ... en tanto estrategia discursiva de asimilación del otro, en cuanto asunción de eufemismos para denominar a los otros, dejando incólumes las asimetrías de representaciones y de relaciones de saber y poder —aquello de 'no llames de deficiente al deficiente— o negro al negro, etcétera.- pero continúa practicándolo, masacrándolo, continúa haciéndolo deficiente —o negro, etc.— *Capitalista*, en palabras de Žižek, en cuanto: 'La insistencia en el multiculturalismo entendido como la coexistencia híbrida y mutuamente intraducible de diversos mundos de vida culturales puede interpretarse también sintomáticamente como la forma negativa de la emergencia de su opuesto, de la presencia masiva del capitalismo como sistema mundial universal'. Y *benigno*, utilizando la expresión de Stoer, como la expresión de una posición blanda y suave, que no exhibe ni exige gravedad en la descripción, caracterización y explicación de las diferencias culturales."

10 Wolin, S. (1996). "Democracia, diferencia y re-conocimiento". En: *La política.* Nº 1, primer semestre, p. 154.

lo produce como espacio-tiempo de una catástrofe civilizatoria. Una catástrofe que pone al desnudo la lógica descarnadamente violenta del mundo en que vivimos, mientras la teoría política oscila predominantemente entre un neocontractualismo ciego frente a las inéditas formas y consecuencias del dominio y del control, y las formulaciones de una renovada *Gemeinschaft* en la cual se acepta la diferencia entre culturas pero se supone que la identidad de cada cultura y de los miembros adscritos a ella constituye una esencia única e inalterable.

Las consecuencias de la construcción del otro en el terreno político han sido y siguen siendo inseparables del papel que ella cumple como dispositivo de poder-saber en la biopolítica moderna[11], es decir, el poder político fundado, según muestran los análisis de G. Agamben, en la escisión entre nuda vida —el hecho puro de vivir sometido a la radical negación de ciudadanía, al derecho de vida y muerte ejercido por el estado soberano y la ley, expuesto siempre a la amenaza de muerte—, y la vida política, que se despliega bajo la protección del Estado, sin la exposición a tal amenaza. En esta escisión, el ciudadano (*citizen*) encarna la forma de vida política expresada en el ejercicio de sus derechos y en su participación e interés por lo público, cuando las condiciones económicas, sociales, culturales y políticas abren espacios de civilidad, es decir, espacios de experiencias de vida política y pública en la ciudad. Mientras la nuda vida hace cuerpo en los no-ciudadanos (*denizens*), aquellos que Fernando Bárcena caracteriza como "imposibilitados de tener una vida privada y una vida pública, quedan como un resto despreciable para nuestra política, abandonados a su suerte en espacios de abandono y reclusión". Porque los no ciudadanos expresan a la reducción de la vida política a nuda vida, a la mera vida del ser viviente, a la radical negación de la condición de ciudadanía"[12].

11 En otro texto he tenido la oportunidad de analizar esta cuestión, del cual retomo algunos planteamientos que me parecen pertinentes en el marco de este ensayo. Me refiero a "La inscripción política de la vida. Razones para pensar la ciudadanía más allá de la soberanía". (2004). En *Relea*. Nº 19, enero-junio. Caracas.

12 Bárcena, F. (2004, enero-junio). "La difícil civilidad. La ciudadanía como forma de vida política". *Relea*. Nº 19, Caracas, p. 26, ensayo que no vacilo en recomendar por su agudeza y belleza. Bárcena advierte al respecto que G. Agamben nos recuerda que *denizens* es la palabra propuesta por T. Hammar para aludir a la estable masa de no-ciudadanos, para mostrar que *citizen* es un concepto que ha perdido potencia para explicar la realidad político-social de los Estados modernos.

Los no-ciudadanos son lo otro del ciudadano en la biopolítica, los cuerpos que no cesan de ser fabricados como lugar de la amenaza, como fuerza extraña que corroe el orden sociopolítico e impide su armonía plena, y que, por ello mismo, son estigmatizados, demonizados, silenciados, culpabilizados, criminalizados, excluidos en un tipo de inclusión-exclusión que se resuelve en su abandono. Los no-ciudadanos son aquellos que, determinados en y por el orden de la norma normalizadora (el orden del «nosotros»), queda excluido de la ciudadanía; ese resto sin existencia política, sin aparición y sin palabra en el espacio político, ese resto apartado de la política y la democracia concebidas y ejercidas con arreglo al orden de lo «uno», reducidas a la gestión policíaca de las identidades y de las diferencias. Son los otros que no se nombran pero cuyas imágenes negativamente construidas se mantienen al tiempo que se procede a borrar su rostro, su lengua, sus historias; son aquellos cuyos lenguajes nada cuentan en el espacio público políticamente controlado, cuyos cuerpos quedan desprovistos de formas autorizadas de aparición en el espacio público. Aquellos que, para decirlo con palabras de Larrosa, no pueden hablar en nombre propio ni "inscribir en la polis su sentido del bien y del mal, de lo justo y de lo injusto", pues privados de palabra propia, es su inexistencia política la que se representa políticamente: "Por eso los excluidos son siempre ellos, los otros, los que no hablan, aquellos de los que se habla o, suprema arrogancia, aquellos en cuyo nombre se habla." (Larrosa, ob. cit., p. 27). Y no olvidemos que quien, en los espacios de poder-saber, habla y actúa en nombre del otro, es quien ejerce el poder de controlar las formas de hablar y de actuar del otro.

No parece posible dejar de ver en tales construcciones de lo mismo y lo otro, una sistemática operación de inclusión-exclusión, una cadena de actos de violencia inherentes a las diversas

modalidades de totalitarismo que tiñeron el siglo XX y las que, con nuevos formas y dispositivos comienzan a poblar el recién estrenado XXI. Una cadena de actos de violencia que no se limitan al discurso, a las formas de estigmatización y de exclusión, sino que, en sus formas extremas, se perpetra como exterminio físico y como supresión de la presencia del otro. Escuchemos a Maurice Blanchot, quien en su excepcional texto que lleva por título *Lo indestructible*, toca, a propósito del judío (una de las arquetípicas figuras del «otro») y del antisemitismo, el núcleo mismo de lo que políticamente está en juego en este modo de construcción del otro, a saber, la necesidad del otro para el afianzamiento ininterrumpido de la opresión y, a la vez, la irreductible oposición entre el otro y las formas de dominación:

> El judío es malestar y desgracia. Hay que decirlo claramente, a pesar de que esta afirmación, en su indiscreta sobriedad, resulte desafortunada. El judío, a través de los tiempos, es el oprimido y el acusado. Es, ha sido el oprimido de cualquier sociedad. Cualquier sociedad, y particularmente la sociedad cristiana, tuvo su judío, a fin de afirmarse contra él en una relación de opresión general. Podría decirse —repitiendo la expresión de F. Roszenweig— que hay un movimiento de la historia que hace de cada judío el judío de cada hombre; lo que significa que cada hombre tiene una relación particular de responsabilidad, relación aún no dilucidada, con aquel "otro" que es el judío (Blanchot, 1996, pp. 211-212).

Y más adelante, refiriéndose a la denegación absoluta del judaísmo:

> De ahí que el antisemitismo afrontando la infinitud, se condena a un movimiento de rechazo sin límite. Excluir a los judíos, no. Verdaderamente esto no basta. Exterminarlos. Esto no es suficiente. También habrá que quitarlos de la historia, retirarlos de los libros por donde nos hablan, en fin, borrar esa presencia que es —antes y después de todo libro— el habla inscrita y mediante la cual el hombre, desde lo más lejano, allí donde falta todo horizonte, ya se ha vuelto hacia el hombre: en una palabra, suprimir "el otro" (p. 220).

Cierto que en nuestros días la palabra "judíos" pueden sustituirse por "iraquíes", "libaneses", o "palestinos", "gitanos", "sudamericanos", "africanos", por ejemplo, pero ello no le quita a estos planteamientos de Blanchot la contundente fuerza de penetrar una cuestión de fondo: no se trata de la pura opresión y exclusión del otro, sino de la pretensión, realizada o no, de su aniquilamiento y de su desaparición de la historia mediante la liquidación de todo testimonio de su presencia. Por eso, el uso tan reiterado como moralizante de palabras como "respeto al otro", "aceptación del otro", o "reconocimiento del otro", las ha vuelto sospechosas, al punto en que podría afirmarse que la palabra «otro» ha sido resituada en el mismo lugar de enunciación desde el cual se ha demonizado al otro. Me refiero a ese lugar de enunciación que es la «ipsidad», a la que refiere Jacques Derrida, no como "una capacidad abstracta de decir 'yo', a la que siempre habrá precedido", sino como "el poder de un 'yo puedo', más originario que el 'yo', en una cadena donde el *pse* del *ipse* ya no se deja disociar del poder, el dominio, o la soberanía del *hospes*" (Derrida, 1997, p. 27). De un «yo», en consecuencia, que puede designar al otro, hablar en nombre del otro, actuar en nombre del otro. De un lugar de enunciación, por ende, desde el cual el discurso moralizante habla del otro de la manera que habla, convocando a las buenas conciencias, para invocar el olvido de las terribles consecuencias políticas que ha tenido y sigue teniendo ese lugar de enunciación anudado a la imposición de lo «uno».

Y mucho de ello hay en los ríos de tinta y de voces que corren a propósito de la cuestión relativa a la compatibilidad entre democracia y sociedad multicultural[13], convertida en el centro del debate

13 Creo oportuno observar que con el uso de la expresión sociedad multicultural se ha impuesto su percepción como algo inédito que viene a representar la alternativa de la

político y sobre la política, justo en momentos en que la democracia triunfante se sustenta en la "hegemonía de lo homogéneo", es decir, en el afán de consenso. No es para menos, pues no son pocos los problemas que se generan como consecuencia de las transformaciones en las identidades colectivas asociadas a los flujos migratorios de nuevo tipo, propios de la realidad de la globalización (con importantes componentes de homogeneización cultural) que ha hecho del mundo un mundo de migraciones (no sólo de contingentes humanos, sino también de patrones culturales y de imágenes que fluyen desde todas partes hacia todas partes), y de cada sociedad, una sociedad en la cual adquiere fuerza el papel de los inmigrantes en la creciente heterogeneidad de códigos culturales, o para decirlo de otra manera, en la inédita multiplicación del inocultable pluralismo cultural, con indudables repercusiones en la reconfiguración y reordenamiento de las identidades culturales y políticas.

Parece pertinente trazar algunas líneas gruesas de lo que está en juego en él, a saber, lo inquietante que resulta el hecho del multiculturalismo aun cuando se lo interpele desde la necesidad de no romper la tradición política asociada a las ideas de derechos universales, de democracia y de tolerancia. En efecto, para unos la respuesta al multiculturalismo es la inclinación a su reconocimiento, otorgando estatuto jurídico-político a las diversas identidades, pues siendo el pluralismo una condición para la existencia de la democracia, aquel debe ser asumido como un valor a respetar y garantizar jurídicamente. Para otros, por el contrario, la pervivencia de dicha tradición está en peligro ante la amenaza que representa el multiculturalismo y arguyen (también en nombre de la democracia) que resulta imposible mantener cierto grado de homogeneidad (requerida por el consenso sin el cual la democracia se ve amenazada) sin reducir los conflictos producidos por aquel, lo cual reclama la ejecución de medidas jurídicas y políticas para reforzar la homogeneidad y los

sociedad monocultural. Como si la primera no fuese ya vieja y la segunda una ficción producida por la totalitaria pretensión de lo «uno».

límites a la heterogeneidad, dados por las ideas de derechos fundamentales, de libertades individuales y por el principio de la tolerancia. Lo que en pocas palabras significa que ante tal amenaza la respuesta es dominarla mediante la "asimilación selectiva", la exclusión o la supresión material y simbólica.

¿Exceso de particularismo y exceso de universalismo? Mucho de esto se percibe. Desde luego, las repercusiones prácticas de ambas posiciones son distintas, pero quisiera hacer notar que una y otra modulan el mismo supuesto de la comunidad idéntica a sí misma. En el particularismo, propiciando las comunidades heterogéneas aunque iguales a sí mismas, y en el universalismo, reiterando la comunidad como hegemónicamente «una». Y, también, que ambas incurren en la designación del otro, como si sus respuestas al multiculturalismo buscaran conjurar, a su manera, el miedo al inevitable enigma de lo extraño, del otro, mediante la puesta en marcha de la lógica de la identidad y de la diferencia en el acto mismo de tal designación:

> Cuando nos preguntamos: ¿quién es *autri* —el otro—?, lo hacemos de tal modo que la pregunta necesariamente falsea lo que pretende atraer en el ámbito de la pregunta. El otro no podría ser una designación de naturaleza, una caracterización de ser o un rasgo de esencia. Y diciéndolo burdamente, el otro no es un tipo determinado de hombre, cuyo deber fuese desempeñar este papel (...) frente al clan de los "yo" (Blanchot, ob. cit., p. 126).

Con lo dicho no pretendo obviar la importancia que tiene la existencia de la multiculturalidad, de la que puede decirse que constituye una incontestable condición de nuestros tiempos. Pero se trata de considerarla como un inquietante punto de partida por lo que ella nos da a decir y a pensar, sustrayéndonos a los términos de un debate que suele quedar atrapado entre su visión idílica y su visión infernal, tanto como a las edificantes y no tan edificantes versiones de la relación con el otro que acompañan

sus predominantes tematizaciones y sus efectos en las prácticas políticas, jurídicas y educativas.

Podemos constatar que las llamadas sociedades multiculturales son heterogéneas e, incluso, que pueden aceptar la diversidad y recibir e integrar a los extranjeros (los extraños). Sin embargo, frente a tal constatación y a las cándidas, cuando no arrogantes, interpretaciones que de ellas se derivan, las preguntas se desencadenan como para venir a estropearlas, como para venir a provocar cierto desasosiego: ¿lo extraño es bienvenido? ¿Podemos hablar de estas sociedades como pluralistas? ¿Dejan de construir(se) representaciones sobre el otro? ¿Son sus lenguajes, lenguajes de y en la diferencia cultural? ¿Recrean situaciones sin que circulen formas de dominación? ¿La presencia del «otro» trastoca su relación con lo propio? ¿Prefiguran un otro modo de relación con el otro? Creo que se trata de preguntas insoslayables cuando reconocemos que el mestizaje en expansión de la cultura occidental es, en efecto, un punto de partida que se hace problemático al incorporar la sospecha de que la presencia de los extraños no conduce ni conducirá a una nueva versión del mito de "un mundo feliz".

Pero, hay que decirlo, no se pueden soslayar los acontecimientos que desmienten tal creencia, pues muestran que la incorporación de los extraños y la familiarización con ellos no implica la definitiva desaparición de los miedos, que estos reaparecen y, con ellos, las violentas respuestas a lo extraño como lo amenazante. Por eso, ante la sociedad multicultural no cabe la idílica esperanza conforme a la cual ella representa el nuevo camino a la gran armonía, ni las reaccionarias justificaciones de nuevas formas de exclusión inscritas en el rechazo al mestizaje cultural basado en la manía de la cultura homogéneamente normativizada no ajena a la disposición de anular a los otros. Cabe su reconocimiento como una realidad desconcertante, tan desconcertante como el mundo que produce nuevas ambigüedades y nuevas opacidades.

Pudiera decirse, en tal sentido, que un rasgo fundamental de esa realidad consiste en la ambigua relación con los extraños (extranjeros, refugiados, inmigrantes, marginados). En efecto, por una parte, su presencia se ha hecho normal y, por otra, se considera anómala y perturbadora. Por una parte pueden llegar a ser "tolerados", por otra, se convierten en la fuente de los males que aquejan a las sociedades y, por ende, despectivamente ignorados, excluidos e, incluso, sometidos a la fuerza brutal del odio. En pocas palabras, aunque su presencia sea aceptada, los extraños están siempre expuestos a su conversión en objeto del miedo, de ahí la opacidad inherente a la relación con «ellos» como amenaza real o potencial. Pero el asunto no queda aquí, pues hemos de tener presentes las consecuencias que ha tenido, tiene y pueden llegar a tener la manipulación política de los miedos para hacer que las formas de violencia ganen en extensión, proliferación e intensidad. Porque estas formas son alimentadas, precisamente, construyendo objetos identificables de un miedo a lo imprevisible, lo incontrolable, lo que irrumpe, lo inidentificable, lo que viene a trastornar lo propio: los otros percibidos como amenaza, en tanto que portadores de lo extraño, es decir, lo que no puede identificarse ni programarse ni controlarse. Y, sin embargo, lo que se pretende es identificar, localizar y controlar, identificando, localizando y construyendo a sus portadores, para imponer la creencia de que su control puede resolver los conflictos. La historia reciente nos enseña que tal pretensión y tal creencia pueden conducir a nuevas catástrofes y barbaries.

Asuntos como los aquí planteados dicen de una realidad en la que cualquier otro es objeto del miedo a lo extraño convertido en violencia, y en la que la vida de cualquier otro (individuo, grupo, o pueblo), en consecuencia, está virtualmente expuesta a ser eliminada impunemente, porque es, como sostiene Agamben, «nuda vida»: "una vida a la que se puede dar muerte absolutamente, que se politiza por medio de su misma posibilidad de que se le dé muerte". Una vida cuya inclusión-exclusión procede bajo la forma de una

relación de excepción ("exclusión incluyente"), en la cual lo excluido, lo que se arroja del orden jurídico entra, al mismo tiempo, en una paradójica zona en la cual hecho y derecho se tornan indistinguibles, y todo se vuelve posible[14].

El retorno de lo trágico y la apertura a una ciudadanía de la diferencia

Repensar lo político, luego la democracia y la ciudadanía, requiere un viraje de perspectiva que nos permita recomenzar asumiendo que no hay una mirada total, pues pertenecemos a límites espacio-temporales de nuestra existencia y de la interpretación que hacemos en ella. Ya lo proponía Nietzsche con su llamado a un nuevo tipo de razón que hoy podríamos llamar razón narrativa, es decir, la forma de razón que busca las zonas de lo irracional constitutivo de los seres humanos. También María Zambrano, quien escribió que los hombres han procedido a "una reforma del entendimiento" cada vez que, en momentos críticos de la historia, la realidad ya no corresponde a las explicaciones dadas y es propio resistirse al entendimiento (Chantal, 1992, p. 155). O, para decirlo de otra manera, dado que lo real normalmente se resiste al entendimiento hay que acudir a la transformación de este, lo que implica atreverse a nombrar lo irracional de la única manera en que ello parece posible: descubriendo la razón narrativa que puede ser expresada como metáfora. Aquí

14 G. Agamben. ob. cit., p. 115. En otro ensayo (Téllez. M. (2004). "La inscripción política de la vida. Razones para pensar la ciudadanía más allá de la soberanía", *Relea.* N° 19) tuve la oportunidad de exponer más detenidamente los aportes de Agamben al respecto. Aunque parece de interés reiterar aquí que Agamben muestra que no es el vínculo social bajo su forma de contrato lo que funda al Estado, sino aquel que tiene la forma de la excepción, en la cual la vida humana incluida es al mismo tiempo excluida, en la que la vida humana resulta politizada mediante su sujeción a la ley que tiene con aquella, no una relación de aplicación sino de abandono, exponiéndola a la violencia de un poder de darle muerte. Asimismo, que el sustrato de la violencia soberana no es el pacto social que otorga al Estado el monopolio de la violencia, sino la relación de excepción que incluye la nuda vida en la ley bajo la suspensión de la ley, en virtud de lo cual la nuda vida, así politizada, queda expuesta y en peligro en el estado de excepción como espacio de indiferenciación entre vida y política.

radica, en parte, nuestro riesgo y nuestra posibilidad, pues sólo se experimenta en y con la narración, ya que estamos ligados siempre a la interpretación y, por ende a la metáfora[15], teniendo presente que si bien todo conocimiento es interpretativo, no toda interpretación es metafórica y que toda interpretación es una construcción, de modo que lo que llamamos realidad no puede ser confundida con ella.

Hay, desde luego, metáforas "muertas" y metáforas "vivas". Las primeras pierden su conciencia de simulación y se convierten en creencias que provocan un anquilosamiento del pensamiento; las segundas conservan su movimiento creativo en la medida en que mantienen tal conciencia y permiten una nueva manera de ver y entender el mundo, pues inventar metáforas es crear sentido. Lo que implica, como propone María Zambrano, asumir que toda realidad exige ser descifrada de un modo tan nuevo como nueva es la forma de presentarse en cada momento, lo cual permite que la razón narrativa sea creadora, pues en ella y con ella la vida se puede inventar de múltiples formas, sin cargas teleológicas, sin narraciones milagrosas y sin lecciones dogmáticas. La metáfora viva tiene que ver con el planteamiento deleuziano que busca precisar el concepto nietzscheano del «eterno retorno» de la siguiente manera:

> La repetición en el eterno retorno aparece bajo todos sus aspectos como la potencia propia de la diferencia; y el desplazamiento y disfraz de lo que se repite no hacen más que reproducir la divergencia y el descentramiento de lo diferente en un solo movimiento que es la *diáfora* como transporte. El eterno retorno afirma la diferencia, afirma la desemejanza y lo dispar, el azar,

15 Cabe recordar que la palabra griega metáfora proviene de *meta* (más allá) y *fero* (llevar), es decir: *meta-foreo*: trasportar. Etimológicamente, metáfora significa trasporte, de modo que se presenta como una herramienta adecuada para traspasar los límites impuestos por la forma literal del lenguaje. La metáfora rompe la simple adecuación lenguaje-cosa y construye saberes, aunque también es importante tener presente que ciertas metáforas se iniciaron como lenguajes subversivos pero terminaron convirtiéndose en discursos del orden, como, por ejemplo, la metáfora del contrato social.

> lo múltiple y el devenir (...). Lo que el eterno retorno elimina son precisamente todas las instancias que yugulan la diferencia, que detienen su transporte sometiéndolo al cuádruple yugo de la representación (Deleuze, 1988, p. 470),

En tal sentido, puede sostenerse que la metáfora viva es inherente a un pensamiento afirmativo que dice sí a la multiplicidad, a la heterogeneidad y a la diferencia, que se opone a toda pretensión de homogenización y al mundo de la representación, de la identidad, de lo «mismo».

Esta breve digresión sobre la relación entre metáfora viva y pensamiento afirmativo de la diferencia, me ha parecido pertinente para ensayar un acercamiento a otro modo de pensar la ciudadanía, que pudiésemos llamar "una ciudadanía de la diferencia". Tal vez sea oportuno iniciar este acercamiento con dos constataciones. La primera concierne a la paradójica condición en la que se encuentra todo intento de revitalizar las preguntas fundamentales en el terreno de la política sorteando el peligro del fundamentalismo. En efecto, la pérdida de estas preguntas es propia del reino generalizado de una instrumentalización de la política mientras las prácticas del poder siguen imperturbables en su marcha paralela a unos discursos teóricos que han perdido su talante crítico. Así, las palabras y las cosas de la democracia y de la ciudadanía oscilan entre, por una parte, el rechazo a otro relato emancipatorio que, de alguna manera, intente comprender la irreductible pluralidad constitutiva de lo social sin despreciar preguntas fundamentales del pensamiento de lo político, y, por otra, la instauración de nuevas formas de contractualismo, de democracia "procedimental" y de representación completamente ajenas al extremo catastrófico que han alcanzado las sociedades en el capitalismo actual. Extremo que abarca desde la creciente destrucción del planeta por las prácticas ecodepredadoras hasta las diversas formas de exclusión a las que son sometidos enormes contingentes humanos, pasando por la disolución de lazos de

solidaridad social, la confiscación *massmediática* del deseo colectivo[16], y como decía Gilles Deleuze, en una entrevista fechada en octubre de 1985 e incorporada en el libro *Conversaciones*, la desolación de un tiempo, el nuestro, caracterizado por "la inflación de proposiciones sin interés alguno", entre otras cuestiones.

La segunda constatación refiere a la paradójica circunstancia que puede definirse como sigue: en el así llamado "capitalismo tardío", por una parte, parece no haber necesidad de enmascarar una realidad cuya barbarie se muestra por doquier, aun como espectáculo; y, por otra, pocos se proponen transformar de verdad los órdenes instituidos que han logrado legitimarse como los únicos posibles. Aunque las mayorías estén en contra de este modelo, tal parece que no se cree en que pueda inventarse un mundo distinto y no pocas alternativas a la lógica del capital terminan subsumidas por esta, revelándose como impotencia para transformarla. El capitalismo tardío ha hecho que los seres humanos nos acerquemos como nunca al filo catastrófico de la completa in-diferencia, en el que casi no queda lugar para el ejercicio de una alteridad radical que subvierta lo mismo en sus expresiones homogeneizantes. Ante ello, el discurso teórico-político parece incapaz de dar cuenta de los desgarramientos producidos por las diversas formas de violencia que atraviesan a las sociedades y las prácticas sociales cruzadas por la lógica del capital. En tales condiciones, la crítica del presente viene siendo sustituida por obsesiones que buscan persuadir e imponer la convicción de que las salidas están en el "funcionamiento adecuado" de las instituciones como soporte de la democracia, con lo cual el discurso de la política apoya sus construcciones en el andamiaje de las instituciones, las normas, el contrato y el consenso, al tiempo que proceden a vaciarlos de su historicidad y de las concretas relaciones de poder que allí funcionan, y a suprimir la presencia de los

16 Sobre este tema, recomiendo ampliamente el reciente libro de Juan Barreto (2006). *Crítica de la razón mediática*. Universidad Central de Venezuela: Cipost. Particularmente la cuarta y quinta partes de este libro.

cuerpos vivientes y sufrientes sometidos a las más diversas formas de abandono. Allí, en la repetición de esas metáforas muertas construidas por palabras sin cuerpo, no hay «otro» ni «diferencia», sólo hay repetición incesante de lo «mismo».

Con excepciones, podemos hablar de una situación de intemperie política. No se trata, desde luego, de que esta situación no pueda ser explicada por las condiciones de producción del pensamiento en nuestro presente, pues, si tenemos presente a Auschwitz como metáfora de nuestra condición actual, después de esa experiencia extrema de una violencia consustancial a la dominación política, como advirtió Adorno, se nos ha vuelto imposible pensar sobre el origen mismo de la polis. Lo que hoy se agudiza, pues parece que se ha realizado la sentencia de la metáfora benjaminiana de la sociedad entera como campo de concentración, y más recientemente la de Giorgio Agamben en su libro *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida.*

Bajo tal imposibilidad: ¿podemos eludir hacernos cargo de volver a pensar la política? Desde luego que no. Pero, a sabiendas de que las experiencias extremas de esa violencia muestran los límites del pensamiento en el marco de las ilusiones heredadas del proyecto de la Ilustración. Y asumiendo que hoy resulta vital retomar esas preguntas que siguen siendo decisivas para el pensamiento de la política; por ejemplo: ¿por qué las sociedades no han podido organizarse sino bajo formas diferentes de dominación, con la violencia constitutiva que ello implica? ¿Por qué la mayoría de los seres humanos se empeñan en buscar amos, en hipotecar su libertad, perdiéndose a sí mismos y renunciando a una historia que sea su propia historia? ¿Por qué lo extraño, lo ajeno, "el otro", se vuelve forzosamente amenazante y despreciable?

Preguntas como las planteadas son propias de un pensamiento de lo político que no alude a la búsqueda de un origen histórico, mítico o metafísico, sino a la postulación de un estado de perplejidad desde el cual recomponer ciertas respuestas o relatos que nos

damos, sabiendo que ellas están en falta respecto de la intemperie que siempre vuelve. Son inherentes a un pensamiento de la política cuya fecundidad ha estado vinculada a las experiencias fundantes que, en su repetición de la diferencia, crean las condiciones de posibilidad para el planteamiento de preguntas y de respuestas inacabadas que permiten otear mejor la paradójica condición de nuestro tiempo. Me refiero a la indisoluble conexión entre la experiencia de lo trágico y la experiencia de lo político, en el sentido del poder y la dominación, así como de las formas de resistencia al poder y la dominación. Y, aquí, sin dudas, no podemos dejar de nombrar algunos de los pensadores que se han hecho cargo de tales experiencias y, por ende, de tales preguntas, entre otros, Marx, Nietzsche, Benjamin, Blanchot, Foucault, Deleuze y, más recientemente, Derrida, Negri, Rancière y Agamben.

Desde las enseñanzas de estos pensadores, desde sus "herencias sin testamento", utilizando palabras derridianas, y, desde luego, considerando sus diferencias y acentos, tales experiencias pueden ser caracterizadas como desgarramientos en los cuales se sitúan las perspectivas que afrontan el abismo de sentido, ubicándose en él para trazar respuestas, siempre sobre el fondo de esos desgarramientos cruzados por alguna forma de violencia. Estas experiencias-desgarramientos constituyen el espacio de inscripción del pensamiento trágico, especialmente cuando, como en nuestros tiempos, el vaciamiento del valor y sentido de las palabras va de la mano de la trivialidad en la que han devenido la práctica política y las formas de pensarla, en la que las preguntas vitales ya no sólo no tienen respuesta, sino que no son planteadas. Y es, precisamente en una trama de condiciones que dicen del abandono de la crítica del presente, de la esterilidad del discurso de la política, cuando hemos de dejarnos interpelar por esas "filosofías malditas", de hacerlas resonar en la tarea de repensar la política, la democracia y la ciudadanía. Esas filosofías que no se dejan clasificar fácilmente por las etiquetas y que la cultura académica ha convertido en letra muerta bajo la coartada de

que no tienen nada que decirnos para comprender nuestro presente, borrando lo que ellas siguen teniendo de inquietantes.

Pero es precisamente en lo que inquieta que podemos hablar del carácter vital que cobra el retorno de las experiencias de lo trágico-político, cuyos efectos no tendrían un carácter final ni definitivo, pues lo que tal retorno implica es, fundamentalmente, el tipo de preguntas que buscan inquietar el abismo de sentido, hacerlo presente, lo que es imposible bajo la pretensión de tener certidumbres incuestionables. Así, a contracorriente de las teorías políticas dominantes empeñadas en clausurar el abismo y en vez de fagocitar las teorías que se nos dan como certezas absolutas, o de plegarse a la política que imponen las instituciones y el ejercicio del poder constituido, de lo que se trata es de pensar de otro modo la política. Pensar, como escribió Deleuze, es crear y crear es resistir. Desde luego, otro modo de pensar la política, la democracia y la ciudadanía no puede relevar las formas de resistencia a las prácticas históricamente constituidas como ejercicio de la dominación, pero sí abre la posibilidad de volver a interrogarnos sobre las condiciones de nuestra propia sujeción y sobre las condiciones que hacen posible hacer-nos de otro modo. Porque de lo que se trata con este otro modo de pensar es de saber situarse en el abismo, si consideramos que la política es precisamente este abismo en el que siempre están presentes las experiencias indecibles de su violencia constitutiva.

Es esta enseñanza la que nos han donado pensadores de la talla de Marx, para quien la historia de la humanidad es un permanente conflicto agónico, que ha demandado la violencia de la lucha interminable entre los amos y los esclavos: "Varias generaciones de muertos oprimen como una pesadilla el cerebro de los vivos", sentenció en el agudo inicio del *XVIII Brumario.* De Nietzsche, quien mostró que la muerte de Dios hizo caer el nacimiento de la responsabilidad trágica en manos de los hombres que, sin embargo, nada quieren saber de ella, mostrando a la vez el anudamiento entre el racionalismo moderno y la democracia pensada y practicada desde el modelo del

rebaño y del pastor, como engranaje que facilita el dominio de unos hombres sobre otros en tanto que modo de ser de la política instaurada con la modernidad. De Adorno y Horkheimer, para quienes la racionalidad instrumental se presenta, en última instancia, como la voluntad de controlar, doblegar e, incluso planificar el desborde de la política, omitiendo el hecho de que es ella misma la que está en el fondo de la razón calculadora. De Benjamin, quien propuso la noción de una violencia fundadora de la juridicidad y la ley, advirtiendo en la política su doble posibilidad de "barbarie" y de "cultura" como redención en el tiempo-ahora de los vencidos que se opone a la historia de los vencedores. También de Deleuze y Guattari, quienes advierten en las "máquinas deseantes" o la violencia esquizofrénica, el testimonio de lo incontrolable de la política; de Foucault, quien advirtió que la genealogía del racismo y la verdad de una violencia original en las formas jurídicas muestran la presencia del poder en la interioridad de los saberes construidos para explicarla-neutralizarla. Así mismo, de Negri, quien bajo la impronta de Benjamin y del Marx de los *Grundrisse* (advirtiendo aquí las huellas de Spinoza y Maquiavelo), plantea que la política abre el abismo infranqueable entre el poder constituyente de las masas y el poder constituido de las instituciones. Y de Rancière, cuyos aportes muestran la política como el terreno en que las masas son al mismo tiempo la condición de posibilidad y de imposibilidad del orden político y de las teorías de ese orden, pues el desacuerdo entre la masa y cualquier modo de organización teórico-práctica de la polis constituye el sustrato de la política.

Estos pensadores se han hecho cargo del retorno de las experiencias de lo trágico-político en el siglo XX, lo que se explica por el carácter de un siglo desgarrado en el que el desarrollo económico y científico-técnico del capitalismo se teje con su máxima devastación social, política, moral y cultural, y con la reaparición de la barbarie. Es precisamente en esta reaparición donde las preguntas políticas fundamentales se hacen imperiosas, implicando tal retorno, lo que

parece resultar insoportable para el pensamiento político dominante, pues instalarse en ese abismo significa reencontrarse con experiencia de lo trágico-político, que pone al descubierto la violencia que establece un desgarro en el saber sobre la identidad consigo mismo del sujeto, que instaura un desgarro en el saber relativo a la identidad entre las palabras y las cosas, entre el símbolo y el mundo, entre la narración y lo real, y produce un desgarro en el saber sobre la identidad entre los seres humanos, su historia, su sociedad, sus culturas y su libertad. Es en las respuestas que los pensadores del siglo XX ensayaron sobre el retorno de lo trágico donde encontramos herramientas para repensar la democracia y la ciudadanía en nuestros tiempos.

En efecto, la lectura de las circunstancias del horror durante el siglo XX y de su testimonio en la literatura, se ha hecho cargo del enigma del mal entretejiendo de manera compleja los temas de lo maligno como fuerza del destino y el cuestionamiento del orden establecido. Este es el fondo de un retorno de lo trágico que pone en escena el enigma del mal en un mundo en el cual se constituye un sujeto culpable sin un dios ante el cual pueda confesar su culpabilidad. Por ello, la lectura del horror se alza contra la falsa visión de la bondad en un mundo sensible y agradable, contra la falsa indignación ante de los crímenes cometidos, porque abre las compuertas de la reflexión respecto de un mundo oscuro, para conjurar los miedos más recónditos que el mundo contemporáneo desencadena en nuestro subconsciente. De esta lectura hemos aprendido que nuestra civilización ha llegado a un punto en el que la destrucción y la muerte se han vuelto fascinantes, que el horror inspira miedo y constituye la impotencia a la que quedamos expuestos como seres incapaces de tender nexos hacia el «otro», que las diversas formas de totalitarismo nos han impuesto la indiferente obediencia, que la liberación no sólo concierne al bien en cuanto libera las costumbres, sino también al mal, porque libera los crímenes. Y que, ante el horror, el problema fundamental está en saber qué respuestas son

posibles, asumiendo que son los mismos hombres quienes producen los horrores.

El retorno de lo trágico es, por ende, el del reconocimiento, no del mal, sino del antagonismo como lugar de la querella librada entre los seres humanos. Así pues, como la tragedia griega[17] elabora y muestra los conflictos que están en el hombre y que en nuestra civilización reaparecen y estallan, pero a diferencia de ella, la batalla no se libra para ensayar sus fuerzas contra el enemigo, recurriendo a un diálogo con los dioses del Olimpo (concebidos como sus semejantes en el dolor, el amor, el odio, el desenfreno y los delirios) sino bajo la más pura intemperie, sin dioses a los cuales recurrir. De ahí que tal retorno sea, también, el del lugar donde la identidad del «yo» y del «nosotros» se quiebra, y ya no sabe quiénes somos; que implique una politicidad abismal, pues lo que él afronta es un no-saber sobre qué fundamentos reconstruir la ciudad amenazada por el horror, sin pretender neutralizar la "violencia recíproca" entre los hombres, ni borrar esa violencia original que lleva al sacrificio. Como supo advertirlo Nietzsche, y después de él, otros pensadores del retorno de lo trágico emparentados por su perspectiva de la historia de la humanidad como permanente conflicto agónico; conflicto que ha demandado la violencia de la lucha inacabada entre amos y esclavos. Una perspectiva que descree del necesario "progreso", considerándolo como un dispositivo de poder para el sacrificio de los oprimidos, y en la que no hay lugar para las consuelos "liberales" que tachan el sustrato violento de las luchas entre quienes ejercen la dominación y quienes la padecen y pugnan por su supresión.

Para el pensamiento trágico, la experiencia de lo trágico-político precede a la política; es decir, a todo "contrato social", de cualquier forma en que se lo entienda. Es, reiterando, la experiencia que se hace cargo de la violencia originaria desplegada en las prácticas de sujeción

17 Apolo y Dionisos son las dos divinidades del arte que, según Nietzsche, despiertan la idea de antagonismo: dos instintos que marchan juntos en una guerra declarada. El primero, titánico; el otro, bárbaro y desmesurado, pero ambos constituyendo el alma humana y organizando la tragedia.

de la masa múltiple a lo «uno» del poder (Estado, o instituciones), en la expropiación que el poder constituido hace del poder constituyente de las masas, sacrificadas en los rituales violentos de un orden que funciona para el poder constituido, en las brutales condiciones de vida a la que son sometidos los no-ciudadanos que ponen en cuestión su vida misma como seres vivientes. Por ello, el "contrato" es la consecuencia de esa violencia expropiadora, no su abolición. El "contrato" —como lo mostró Marx en *El manifiesto*— legitima esta violencia en un momento histórico en que el capital destruyó toda forma de legitimación externa para la "coacción extraeconómica", exigiendo una nueva legitimidad basada en la "elección racional" de sujetos supuestamente libres y autónomos. El mismo momento en que surge el ciudadano universal como figura política de una nueva imagen del sujeto requerida por la nueva forma de legitimidad no abiertamente coactiva; el sujeto soberano dependiente de una creencia firmemente instalada en él: su condición de sujeto fundante de todo orden y de toda ley. Una creencia mediante la cual se instaura la cultura de la culpa privada y la violencia sacrificial es individualizada, de modo que cada sujeto pasa a ser el celebrante de su propio sacrificio y la violencia de la dominación aparece como autodominación.

Los metarrelatos del contrato, del sujeto, de la historia y del progreso han experimentado un resquebrajamiento como pilares seguros desde los cuales los hombres modernos se dieron a sí mismos su omnipotente condición. Y es precisamente este resquebrajamiento el que abre de nuevo el razonar trágico que se hace cargo de "la caída desde un mundo ilusorio de seguridad y felicidad a las profundidades de la miseria ineludible", como bien lo hace notar Fernando Bárcena (2004) en su comentario del ensayo *La tragedia griega*, de Albin Lesky. En esa caída:

> (...) la experiencia de lo trágico se encuentra en el acontecimiento de vernos afectados en las más profundas capas de nuestro ser, es decir, en la relación que lo trágico tiene con nuestro propio mundo.

> La experiencia de la decepción profunda —el resquebrajamiento de un mundo de seguridad— y el sentirnos afectados en lo más hondo de nuestra relación con el mundo son, así, los elementos que parecen definir la experiencia de lo trágico.

De ahí las preguntas que Bárcena hace en los siguientes términos:

> (...) quizá podemos formularnos dos cuestiones: ¿hasta qué punto nuestra *conciencia* moderna es capaz de percibir lo trágico en relación con la experiencia de la vida de aquellos en cuya política se pone en cuestión su vida misma de ser viviente? ¿Hemos formado nuestra conciencia abriéndola al impacto de lo brutal, a lo horrendo que ya ocurrió con los modernos totalitarismos y que sigue aconteciendo en nuestras democracias, cuando adoptan múltiples "soluciones totalitarias" para resolver los problemas que ellas mismas han generado?

Se trata de preguntas que conciernen a riesgos y retos fundamentales de nuestro presente, en el cual, sin embargo, sólo aparecen voces sueltas de quienes, como Foucault, Deleuze, Guattari, Rancière, Badiou, Negri, Agamben, Sloterdijk, han recompuesto el diálogo con los clásicos para hacerlos resonar en medio del peligro, como diría Benjamin, e intentar comprender, abriendo paso al pensamiento trágico, los acontecimientos que estremecen las viejas maneras de pensar, decir y hacer eso que llamamos política, democracia y ciudadanía.

Respecto de esas viejas maneras, Sheldin Wolin (1996) nos recuerda que el Estado liberal reconoció la diversidad cultural, pero limitándola a la sociedad como un ámbito donde los individuos podían disputar unos con otros, de modo tal que sus conflictos ofrecieran las justificaciones para la intervención del Estado (p. 161 y ss.). Aunque tal reconocimiento implicaba atribuirle a la sociedad el carácter de unanimidad, de comunidad sin fisuras, idéntica a sí

misma, que excluye las diferencias y los conflictos, no pocas veces transformadas en formas de violencia, respondiendo así al principio de lo «uno» como fundamento de la vida en común. Este principio se enlaza aquí con la idea de *communitas communitatis*, que borra las relaciones de poder constitutivas de la vida social y sus plurales espacios, que suspende la multiplicidad y las diferencias, que supone el ideal de una comunidad paradisíaca en la cual reine una especie de santa comunión entre humanos poco humanos. Ese ideal que acompañó hasta hace poco tiempo los grandes proyectos modernos en los que el hombre occcidental se imaginó la construcción de un mundo a la medida de su omnipotente pretensión de determinar racionalmente el destino humano, pues propio del racionalismo moderno ha sido su certeza de que podemos controlar y dominar el destino de manera absoluta y plena.

Si hemos de liberarnos de este racionalismo cargado de la convicción conforme a la cual los seres humanos podemos llegar a ser perfectos, como los dioses, es preciso un giro radical de perspectiva que nos permitan recrear el pensamiento político y sus consecuencias en la construcción de otras subjetividades democráticas. Es aquí donde el retorno de lo trágico recobra su sentido. En primer lugar, porque se trata de hacernos cargo de los conflictos en cuya trama nos hacemos, deshacemos y rehacemos, pues ellos constituyen la dimensión más humana de nuestra existencia individual y social, toda vez que la tachadura de esos conflictos es lo que forja la falsa pero eficaz creencia de que somos seres omnipotentes capaces de controlar el destino y de lograr la pretensión de realización plena de una comunidad homogénea, la que ha provocado nefastas consecuencias socioculturales y políticas, expresadas en los totalitarismos de cualquier tipo. En segundo lugar, porque se trata de reconocer que los conflictos no pueden ser superados en términos de la ascendente marcha hacia una sociedad plenamente armónica, pues devenimos humanos en los conflictos, de modo tal que no somos dueños de nuestro destino ni tenemos sobre él un poder de control,

como observa Edgar Morin (1994) cuando escribe que es necesario reconocer con Dostoievski: "el hecho de que somos llevados por la historia sin saber mucho cómo sucede" (p. 88). En tercer lugar, porque la imperfección propia de lo humano y la ausencia de armonía instalan el desgarramiento insuperable en todos y cada uno de los seres humanos. Algo que supo ver Nietzsche cuando planteó, en *Humano demasiado humano*, que el dolor nutre a la vida, a la experiencia de lo trágico, actuando como fuerza para la creación.

Por estas y otras razones el pensamiento trágico tiene valor y sentido para el pensamiento de lo político. Especialmente si tenemos presente, con Nietzsche, que la vida en común, por no ser armónica, requiere de una melodía articulada de modo trágico cuyos movimientos permitan hacer de la vida democrática un artificio creador de un nuevo arte de vivir en y con la diferencia, la afirmación de la vida y no su destrucción. Es la invitación de Nietzsche, quien nos ubica en las tensiones de las que se hace cargo el pensamiento trágico cuando analiza la relación de conflicto entre Dionisio y Apolo, señalando que "el mundo griego nunca había corrido mayor peligro que cuando produjo la tempestuosa irrupción del nuevo dios" y, a la vez, que "nunca la sabiduría del Apolo délfico se mostró a una luz más bella". Así, "el mito dice que Apolo recompuso al desgarrado Dioniso. Esta es la imagen de Dionisio recreado por Apolo, salvado por este de su desgarramiento asiático"[18]. Es esta tensión la que viene a caracterizar al pensamiento trágico, en el que se reconoce "el principio ético de Apolo entreverado en la visión dionisíaca del mundo"[19], de modo que en este pensamiento se articulan el mundo apolíneo y el mundo dionisíaco sin pretensión de superación del conflicto entre ambos.

Esta articulación muestra las limitaciones, imperfecciones y conflictos de ambos mundos, lo que distancia radicalmente el

18 Nietzsche, F. (1990). "La visión dionisíaca del mundo". En: *El nacimiento de la tragedia*. Madrid: Alianza, p. 233 y 237.

19 Ibíd., p. 247.

pensamiento trágico del racionalismo, pues aquel reconoce una situación de conflicto abierto y perenne de carácter insuperable que constituye tanto a la dimensión colectiva y pública como a la privada e interna de los sujetos. Y, por ende, al articular complejamente estos dos mundos, redefine la relación entre el espacio interno y privado y el espacio externo y público. Relación en la que, precisamente, se construye un modo otro de pensar y ejercer la ciudadanía. Veamos en qué sentido.

En la modernidad lo que se convierte en mito es la misma idea de hombre, como individuo o como comunidad. Una mitificación que conlleva la deificación del hombre, el argumento, como observa Donna Haraway (1999), "de que el hombre lo hace todo, incluido a sí mismo, a partir del mundo, que sólo puede ser su recurso y potencia para este proyecto y agencia activa"[20]. Y que, siguiendo a Javier Roiz (1999), se vincula con el hecho de que

> el poder omnipotente perderá su *locus* tradicional y pasará a estar en manos del Estado moderno o en el propio individuo que llega a tener en algunos sistemas de pensamiento una entidad más valiosa que cualquier institución, incluido el Estado.

Lo que, sin duda, tiene consecuencias prácticas en la vida política, pues "caer en la omnipotencia extrae al ser humano de su entorno y le separa de sus congéneres"[21].

La democracia en la tragedia estuvo vinculada a las relaciones conflictivas entre lo individual y lo colectivo, así como entre grupos pequeños, cercanos y locales, y grupos grandes, lejanos y globales, pensada en términos agonísticos. Es lo que recupera el pensamiento trágico del siglo XX, remarcando las tensiones trágicas —irresolubles— que atraviesan estas relaciones, pues las mismas están hechas

20 Haraway, D. (1999). "Las promesas de los monstruos: Una política regeneradora de otros inapropiados/bles". En: *Política y Sociedad*, 30, p. 124.

21 Roiz, J. (1999). "Los poderes de la letargia". En: *Relea* 8, pp. 170-171.

de diferencias, asimetrías y conflictos que nos constituyen, lo que implica reconocer que las relaciones no se resuelven en *communitas communitantis*, sino en tensiones que precisan de cierta artificialidad para construir inacabadamente la vida en común. Es aquí donde interviene la recuperación de la *techne* y de las *aretés* como dimensiones constitutivas de las formas de vida democrática[22]. En esta conjugación de *techne* y *areté*, la vida en común, sin la cual la ciudadanía resulta impensable, se entiende como una práctica que contiene una capacidad de invención (*poiesis*). O, para decirlo de otra manera, implica cultivar formas de vida relacionadas con las experiencias concretas que el hecho mismo de vivir nos deja. En la perspectiva trágica, esto significa articular diferencias manteniéndolas como diferencias, pues vivir en y desde la experiencia trágica cruzada por tensiones insuperables, y abierta a un *self* múltiple, plural, inacabado, nos salva del peligro totalitario siempre acechante, asociado a la mirada unívoca del *self.* Quizá, por aquí vayan los surcos para pensar la ciudadanía de un modo otro, es decir, diferente a la pensada desde el principio de identidad, desde lo «mismo»; es decir, diferente a la ciudadanía concebida como un todo único, unánime, armonioso y completo, sin fisuras.

Desde el *self* trágico, la ciudadanía se abre como un campo plural, heterogéneo, múltiple e incompleto, como un espacio múltiple de articulación de posiciones que se construyen siempre de manera precaria y temporal, involucrando la capacidad de habitar y ser habitado por las diferencias. Una ciudadanía que, reconociendo el abismo trágico en el que vivimos, sea capaz de transitar entre los

22 Parece pertinente recordar que la palabra *techne* se usaba en la Grecia clásica para hablar del arte y de la obra de arte, lo que permite referirla a las capacidades de creación y de artificio de la vida en común como una obra de arte; capacidades que, a su vez, involucran a determinadas *aretés.* También es pertinente señalar que la palabra *areté,* traducida como virtud, se distancia aquí del sentido dado por cánones moralistas, y la usamos en el sentido nietzscheano como potencia de los seres humanos para dar sentido a su existencia, precisamente en momentos en que la experiencia de lo trágico cobra su más alta intensidad.

conflictos y de resistir a las formas de dominio y control instituidas por las actuales democracias, o más adecuadamente, como las llama Rancière, «posdemocracias». Una ciudadanía que disuelva la idea y práctica de omnipotencia de los sujetos capaces de lograr la armonía interna y externa, su completa perfección y de dominar plenamente su destino. Una ciudadanía que haga suyo el dolor y la alegría de vivir, que atienda a la fragilidad de sí misma y de la vida democrática, que se hace y rehace en su devenir siempre otra; que, asumiendo los límites de la vida, construya singularidades democráticas tanto individuales como colectivas. Y, sobremanera, una ciudadanía que, sabiéndose contingente, aprende a vivir en la tensión trágica inmanente a la vida en común, en y con los otros, a vivir libres en al ser-en-común de la libertad.

Este saber vivir no es el simple reconocimiento del «otro», ni el moralista respeto al «otro», ni la comunicación dialógica con el «otro», que a fin de cuentas terminan subsumidos en la reducción del «otro» a lo «mismo», o en el acorazamiento de lo «mismo» frente al «otro». De lo que se trata es del «otro» de la diferencia, de la irreductible diferencia del «otro», sin lo cual no hay reconocimiento del «otro», ni respeto al «otro», ni diálogo con el «otro», pues nada de ello hay sin la existencia del «otro». Por ello, el «otro» sólo adviene como irrupción cuando, como sostiene Skliar (2005):

> la diferencia política remite a otro tiempo y otro lugar, donde los otros no son únicamente otros en relación a lo mismo, sino que invaden la mismidad hasta cambiarle su pulso, invaden la historia hasta cambiarte su curso, invaden el tiempo hasta hacerlo porvenir; [es decir, cuando] hay otro de la diferencia política que, simplemente, desea la diferencia, se instala en la diferencia. Y reconstruye la idea de que toda diferencia política es, solamente, reactiva, contestataria (pp. 109-110).

De ahí que afirmar las diferencias sea afirmar la irrupción del otro como acontecimiento por el cual nuestra mismidad experimenta la fractura de su homogeneidad y se vuelve alteridad, un devenir siempre otro. En tal sentido, a contracorriente de las creencias más asentadas, es la relación con el «otro», la irrupción del otro, lo que hace posible la relación con nosotros mismos, pues ella está precedida por tal irrupción, lo que Derrida resume en su sentencia de que somos rehenes del otro. Pero es preciso comprender, entonces, que: "la irrupción del otro es un diferencia que difiere, que nos difiere y que se difiere a sí misma", pues el otro es siempre inalcanzable, indeterminable, incontrolable, inclasificable".

Hacer elogio de la diferencia en el terreno del pensamiento político y de las prácticas políticas significa aceptar la existencia de una pluralidad de singulares modos de estar en el mundo, de una pluralidad de sentido que se construye en la pluralidad de lenguajes y culturas. De manera que lo que permite a una comunidad narrarse a sí misma como arraigo en su plural modo de ser y, a la vez, en el conjunto plural de la humanidad, es precisamente la percepción específica que esa comunidad tiene de ella misma y del mundo del cual forma parte. Pues, cada pueblo, cada cultura y cada lengua, habita el mundo de una manera que le es propia y que da testimonio de su propia capacidad creadora de sentidos que ineludiblemente entran en conflicto. No hay, entonces, posibilidad de ejercer una ciudadanía de la diferencia sin que ella habite y sea habitada por la condición babélica de la cultura y del lenguaje, por la diferencia. Anular esta condición es negar la existencia del «otro». Afirmarla es aceptar al «otro» en la soberanía de su irreductible diferencia.

Estos trazos relativos al nexo entre ciudadanía y diferencia, nos devuelven a lectura nietzscheana de la experiencia trágica concebida como estremecimiento en el límite, considerándola como el tono de la condición posmoderna en que vivimos y nos relacionamos con el mundo, con los otros y con nosotros mismos. El tono que —a diferencia de lo trágico griego como entramado de intensidades, atra-

vesado por lo terrible en una batalla sofística de argumentaciones en un ágora dramática, y de lo trágico moderno como drama de la libertad contra el destino divino, del que emerge triunfante el héroe con toda su fuerza racional y moral opuesta a los poderes eclesiásticos— se define por la caída de la razón y del héroe racional y moral, colocando la agonística en lo corporal, lo emocional y lo sensible, y desplazando el optimismo trágico moderno por la ironía trágica que socava todas las formas establecidas. De ahí que el retorno de lo trágico consista en su fortaleza ante el desencanto, expresada en la desacralización de la razón, de la verdad, de la ciencia, de la democracia, de la libertad, de la igualdad, de la solidaridad, de la comunidad, con las que el exceso de la razón moderna pretendió el control y dominio total sobre todo y sobre todos. Y, por ende, como sostiene Patxi Lanceros (1997), en "la palabra que habita el abismo trágico", que surge de la "herida trágica" y tiende a ella como "palabra que soporta-y-funda *(poiesis)* la realidad en su devenir y retornar", que "acoge la escisión como tal (sin abarcarla ni redimirla nunca por completo)" (p. 207).

En esta desacralización ha consistido la crítica posnietzscheana, entre cuyos signos fundamentales pueden destacarse: la desteleologización de la historia y la celebración del devenir, la desmitificación del pasado y del futuro, la sospecha ante la razón omnipotente, la deconstrucción del sujeto, el reconocimiento de las relaciones de poder que cruzan todos los espacios de lo social, el énfasis en el carácter agonístico de las relaciones sociales, las posibilidades metamórficas de las condiciones que nos constituyen en aquello que somos, el reconocimiento de la violencia constitutiva que se expresa en la malevolencia inherente a toda forma de socialidad, la aceptación de la fragilidad de lo humano, el reconocimiento de politicidad de todo saber en un nivel más profundo que la falsedad ideológica o el adoctrinamiento, el rechazo a todo absoluto y a toda pretensión de homogeneización, la estetización de la existencia humana en sus variadas formas, la recuperación del instante y del acontecimiento,

el reconocimiento de fuerzas no controlables racionalmente que nos constituyen y que actúan en el espacio público, tales como los deseos, las pasiones, el dolor, la humillación, el cuidado, la compasión, la locura, los sentimientos. Desacralización, pues, como nuevo escenario político en el que toda ética-estética configurada en la tensión entre lo apolíneo y lo dionisiaco es una herramienta para una práctica de la convivencia liberada de lo «uno» y para una ética como ejercicio de la libertad, de una libertad liberada de toda moral absoluta.

Luego del recorrido mediante el cual he intentado mostrar parte de las cuestiones que se ponen en juego en el retorno de lo trágico y su importancia para repensar la democracia y la ciudadanía, parece pertinente colocar el punto final remarcando que las condiciones espacio-temporales de nuestro presente ponen al descubierto los límites infranqueables del modo moderno de pensar para acometer la comprensión de lo que acontece y nos acontece. Pues, se trata de entender que el desvanecimiento de los núcleos de la racionalidad política moderna responde a la emergencia de otras temporalidades y especialidades en lo cultural y en lo político que reclaman el tono proemio del pensamiento de lo político en nuestros tiempos, ese tono inherente al modo de pensar y de decir de quien se encuentra en marcha sin saber con seguridad absoluta hacia dónde se dirige, aunque sabe que ha de caminar, de hallarse en ruta siempre comenzando. Precisamente, el tono propio de un cambio epocal que reclama la tarea de recomponer los vínculos entre tragedia y política, pues como escribió Massimo Cassiari:

> Trágico es aquel instante en que el viejo *logos* llega al punto extremo de su ocaso y se anuncia de lejos la aurora del nuevo, que será doble o enigmático, inquieto e insondable como el precedente. O, más bien, trágica es la situación en la que la vieja Ley ya nada puede efectivamente, pero el nuevo dios aparece

> todavía débil, *athetos*, no fundado (así es llamado Zeus por el Prometeo de Esquilo).
> Aquellos momentos en que un derecho declina y el nuevo no se manifiesta sino por signos, indicios, débiles amagos, tienen por eso, *seriedad trágica*. Estos momentos tienden siempre a asumir la violencia lacerante, el *deinon*, lo "tremendo" del tiempo de los dioses. Y frente a ellos el hombre es arrancado de su tranquilidad doméstica; incluso reluctante, "hamletiano", es llamado a decidir, a hacer —en el sentido eminentemente trágico— (...). Tragedia es, por excelencia, el instante del máximo riesgo, suspendido entre dos mundos, entre los cuales el hombre debe decidirse y, decidiéndose, sufrir, lacerarse (Barcellona, ob. cit.).

Trágico ha de ser, entonces, es el tono de las preguntas que tienen que ver con lo político y, por ende, con la ciudadanía, porque ellas involucran el riesgo de decidir entre un orden sancionado por la fuerza de la ley y nuevas formas de vida política; de preguntas que ponen en tensión derecho y justicia, que se liberan del modelo contractual de la justicia y de la igualdad, del cálculo utilitario llamado libertad en el que el acto de decidir suprime al «otro». Porque las respuestas a dichas preguntas han de trazarse sabiendo que lo trágico del vínculo social nos remite, haciendo mías palabras de Barcellona, a las irresolubles tensiones vitales que nos hacen necesario al «otro» y, a la vez, y nos distancian de él.

Bibliografía

Bárcena, F. (2004). "La difícil civilidad. La ciudadanía como forma de vida política". En: *Revista Relea.* Nº 19, enero-junio. Caracas.

Barcellona, Pietro. (1996). *Posmodernidad y comunidad. El regreso de la vinculación social.* Barcelona: Trotta.

Barreto, Juan. (2006). *Crítica de la razón mediática*. Caracas: Cipost/Universidad Central de Venezuela.

Blanchot, M. (1996). *El diálogo inconcluso*. Caracas: Monte Ávila Editores.

Deleuze, G. (1998). *Diferencia y repetición.* Madrid: Júcar.

Derrida, J. (1997). *El monolingüismo del otro. O la prótesis del origen*. Buenos Aires: Manantial.

Esposito, Roberto. (1996). *Confines de lo político*. Madrid: Trotta

Fitoussi, Jean Paul y Rosanvallon, Pierre. (1997). *La nueva era de las desigualdades*. Bueno Aires: Manantial.

Haraway, D. (1999). "Las promesas de los monstruos: Una política regeneradora de otros inapropiados/bles". *Revista Política y Sociedad*, 30.

Kymlicka, Will y Wayne Norman. "El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía". En: *Ágora,* nº 7, invierno de 1997.

Lanceros, P. (1997). *La herida trágica.* Barcelona: Anthropos.

Larrosa, Jorge. "Inventar un pueblo que falta". En: Martínez, X. y Téllez, M. (2004). *Pliegues de la democracia.* Caracas: Cipost/UCV.

Marx, Karl. (1958). *La sagrada familia y otros escritos filosóficos de la primera época.* México: Grijalbo.

Maillard, Chantal. *La creación por la metáfora. Barcelona:* Anthropos.

Morin, Edgar. (1994). *Introducción al pensamiento complejo.* Barcelona: Gedisa.

Negri, Toni. (1989). *Fin de siglo.* Barcelona: Paidós.

Nietzsche, F. (1978). *Así habló Zaratustra.* Madrid: Alianza Editorial.

Nietzsche, F. (1980). *La genealogía de la moral.* Madrid: Alianza Editorial.

Nietzsche, F. (1980). *Más allá del bien y del mal.* Madrid: Alianza Editorial.

Nietzsche, F. (1990). *El nacimiento de la tragedia.* Madrid: Alianza.

Nietzsche, F. (1996). *Ciencia jovial*. Caracas: Monte Ávila Editores.

Ramoneda, Joseph. (s.f.). *Después de la pasión política*. Madrid: Taurus.

Roiz, J. (1999). "Los poderes de la letargia". En: *Revista Relea,* 8.

Skliar, Carlos. (2005). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía improbable de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Téllez, Magaldy. (2004, enero-junio). “La inscripción política de la vida. Razones para pensar la ciudadanía más allá de la soberanía”. En: *Revista Relea*, nº 19. Caracas.

Thiebaut, Carlos. (1998). *Vindicación del ciudadano.* Barcelona: Paidós.

Wolin, Sh. (1996). “Democracia, diferencia y re-conocimiento”. En: *Revista La Política,* 1.

REPÚBLICOS PARA LA REPÚBLICA: LA CIUDADANÍA SEGÚN EL *MANUAL POLÍTICO DEL VENEZOLANO* (1839), DE FRANCISCO JAVIER YANES

Carolina Guerrero

Carolina Guerrero *cguerrero@usb.ve* Caracas, Venezuela. Doctora en Ciencias Políticas, es profesora e investigadora de la Universidad Simón Bolívar. Es miembro del Seminario de Historia Política Hispanoamericana de la Fundación Manuel García-Pelayo, y fue investigadora del Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos, así como de la Unidad de Historia de las Ideas del Instituto de Estudios Avanzados, IDEA. Es autora de los libros *Liberalismo y republicanismo en Bolívar (1819-1830): usos de Constant por parte del padre fundador* (2005), y *Súbditos ciudadanos. Antinomias en la Ilustración de la América Andina* (en producción). Sus artículos, publicados en revistas científicas y capítulos de libros especializados, están insertos en las áreas de historia intelectual, historia política y filosofía política, con énfasis en estudios sobre pensamiento político, republicanismo y liberalismo en Venezuela y América Hispánica.

REPÚBLICOS PARA LA REPÚBLICA: LA CIUDADANÍA SEGÚN EL *MANUAL POLÍTICO DEL VENEZOLANO* (1839), DE FRANCISCO JAVIER YANES

La construcción republicana moderna de finales del siglo XVIII y comienzos del XIX supuso la erección del principio sobre la posibilidad de realizar la vida política en torno a un valor sustantivo: la libertad. Pero esta idea de libertad tomó diversas formas, de acuerdo con la tradición política preponderante que permitía configurarla. En este sentido, se alude a una tradición republicana clásica o antigua, en la que la libertad sólo era posible a través de la consagración del individuo a la esfera de lo público y su participación activa en los asuntos del común. Esos términos definían, a su vez, la condición ciudadana, la cual se encarnaba mediante esa disolución del sujeto en el ámbito de lo público, y en la cancelación absoluta del interés individual en aras de la supremacía del bien común.

Otra fuente para pensar la república y el disfrute de la libertad de los ciudadanos dentro de ella provino del humanismo cívico, articulado en la Italia pre-renacentista. En él confluyó tanto la búsqueda obsesiva del interés particular con la continua demanda de los individuos de participación en los asuntos públicos. Semejante dipolo, aparentemente contradictorio, permitió concebir el interés individual no como una oposición al bien común, sino como algo que podía conciliarse con este a través de la realización de esta nueva forma de pensar la libertad republicana: los individuos tenían el deber cívico de fomentar sus propios talentos; ello los conducía a generar riquezas y bienestar material, que finalmente derivaba en su

contribución a la prosperidad de la república y sus posibilidades de independencia frente a las potencias externas[1]. A su vez, el fomento referido tenía un resultado paralelo, que era el cultivo intelectual de los ciudadanos, lo cual los habilitaba para que su participación cívica en los asuntos públicos fuese excelente, generando, por esa vía, una contribución a las mejores decisiones en el ámbito de lo público, de lo político.

Finalmente, una tercera concepción sobre la libertad y la condición ciudadana fue perceptible en el liberalismo (republicanismo moderno o republicanismo de la sociedad comercial) de finales del siglo XVIII. En esta corriente se entendió el disfrute de la libertad individual como el fin supremo de la asociación política. La idea de libertad individual estuvo íntimamente conectada con la realización del derecho a la propiedad (en parte por derivación del principio lockeano de que la primera forma —natural— de propiedad es la del hombre sobre sí mismo, por lo que no había manera de legitimar la posibilidad de ser esclavizado; la propiedad del hombre sobre sí mismo era el fundamento de su propia libertad[2]). Ello conducía a la formulación de la condición ciudadana: quien era capaz de desarrollar la mayor defensa a la libertad era quien más temía perder los beneficios que derivaban de ella; se entendía la libertad como el goce pleno de los derechos individuales, con la única restricción relativa al respeto necesario a los derechos de los demás (para lo cual se establecía el imperio de la ley). Esta protección a la libertad solamente podía garantizarse en la conformación del orden político. Como

1 Puede notarse que el argumento es más o menos análogo a lo que planteó Adam Smith en su *Teoría de los sentimientos morales* (1759). La diferencia recae en que en el humanismo cívico esa realización del interés individual que había de conducir al bienestar general era consciente, voluntaria, y entendida como parte de los deberes, de la ética ciudadana de aquellos ciudadanos (cfr. Skinner, Quentin. (1985). *Los fundamentos del pensamiento político moderno: el Renacimiento*. México: FCE). En el caso de la formulación de Smith, se planteaba que el bienestar público generado por la realización egoísta del interés individual se producía de manera indirecta, sin que en ello mediase la voluntad expresa del individuo.

2 Sobre este punto ver John Locke. (1941). *Segundo ensayo o Ensayo sobre el gobierno civil.* México, FCE.

señalaba Germaine De Staël (1993), “la seguridad, la certeza de la propiedad y, por consiguiente, el estímulo a la industria, constituye el auténtico interés de la mayoría de las generaciones” (p. 102). En ese argumento en el que confluyeron las concepciones de libertad individual y propiedad, la condición de propietario se revelaba como premisa esencial para la condición de ciudadano. El problema sería cómo moderar el individualismo exaltado por esta concepción, de manera de asegurar un mínimo de participación política de estos ciudadanos en los asuntos públicos, lo cual, a su vez, constituía un imperativo para proteger la libertad individual, en términos de frenar los eventuales excesos y abusos de la autoridad política e incluso de la sociedad y sus miembros.

Las repúblicas nacientes de finales del siglo XVIII (Estados Unidos y Francia) y comienzos del XIX (las de la América meridional) debían asumir la construcción de la ciudadanía para garantizar la permanencia de la república en el tiempo y, en consecuencia, el disfrute de una forma racional de libertad[3]. Pensar la ciudadanía supondría, quizás metafóricamente, la posibilidad de dotar a la asociación política de un instrumento intelectual que permitiera concebir la forma más óptima de organizar el ámbito de lo cívico y lo político en la joven república, en el marco del respeto a la libertad individual y a la realización del bienestar común.

En estas líneas nos proponemos analizar la condición de ciudadano necesaria para el ejercicio de la libertad moderna. Para ello, tomaremos como punto de referencia un tratado político escrito en la América Hispánica de la primera mitad del siglo XIX (el *Manual político del venezolano*, de Francisco Javier Yanes, 1839), que lejos de referir el problema desde una óptica localista, lo inscribió en una perspectiva hasta cierto punto universal, examinando las propuestas intelectuales liberales emergidas de sus dos fuentes fundamentales:

3 Hacemos alusión a la libertad racional como aquella que, en su plena realización, está exenta de degenerar en licencia, tumulto y anarquía. La idea fue expuesta por Locke. Ob. cit.

el pensamiento anglosajón y el francés de finales del siglo XVIII. El *Manual* fue más que un gran compendio de ideas universales sobre republicanismo y liberalismo, ya que las reinterpretó y reconfiguró, con la pretensión de dotar a las nuevas repúblicas de insumos intelectuales para la conformación de una ciudadanía que hiciera posible el despliegue de la libertad liberal moderna, bajo un gobierno justo, legítimo y además estable.

Para Yanes, el disfrute de los bienes que habría de derivar de un gobierno constitucional representativo sólo serían perceptibles si los individuos estaban investidos de la condición ciudadana. Según Yanes, para ser ciudadanos, los individuos debían conocer y comprender los principios fundamentales del gobierno representativo, y los valores políticos sustantivos que lo sustentaban. Luego, también debían observar las prácticas políticas y cívicas inherentes a su calidad de ciudadanos. Tal fue su propósito al escribir el *Manual político del ciudadano* (1959) como recurso de pedagogía para transformar súbditos o individuos díscolos en ciudadanos, propietarios además de la potestad soberana:

> Sólo con el muy popular objeto de proporcionar a la generalidad de los ciudadanos de Venezuela la más indispensable instrucción en el sistema social de nuestra patria, es que [sic] damos al público esta obrita, en que se encontrarán expuestos con claridad y sencillez los fundamentos de una ciencia que es la del pueblo en las repúblicas (Yanes, 1959, p. 23).

A continuación me aproximaré, primero, a la conexión que estableció Yanes entre la idea de libertad de los modernos y la necesidad de un gobierno constitucional y representativo. Segundo, esbozaré, con base en la disertación de Yanes, en qué consistió esa especial condición que debía estar encarnada en los ciudadanos, a fin de poder ejercer su participación política y cívica en la libertad moderna. Finalmente, revisaré la tensión que emergió de la necesidad de erigir un

ciudadano moderno en coherencia con la idea de libertad moderna. Ese problema se evidenció a partir del momento en el cual se admitía que la sociedad estaba integrada, en la práctica, por individuos incapaces de asumir la condición ciudadana, acusando su ineptitud para ser garantes de su propio orden político, y, además, por la ausencia, desde la perspectiva liberal, de alguna propuesta o lineamiento político orientado a crear dicha condición aún inexistente. La tensión resultante derivaría de la tentación de formar y educar en el carácter de ciudadano sobre la base de una concepción republicana clásica, contraria y opuesta al liberalismo de los modernos, y que solamente guardaría coherencia inevitablemente con la idea de libertad de los antiguos, entendida, en perspectiva moderna, como un constreñimiento de la libertad del individuo y del ciudadano.

Libertad moderna y gobierno representativo

La asociación política concebida por el liberalismo como la necesaria para la realización de la libertad individual (encarnada como valor sustantivo de la vida republicana), debía proveer a sus miembros de dos elementos garantes de ese orden político que haría posible el despliegue de dicho valor sustantivo. Por una parte se planteaba la necesidad del "vivir político" ordenado de acuerdo con una constitución, que consagrase y resguardase los derechos individuales, la paz de la sociedad y la felicidad de sus miembros, bajo la definición de los encargos y limitaciones de la autoridad pública, y, en suma, del deslinde de las esferas de lo público y lo privado. Era una de las principales distinciones frente al antiguo régimen, donde las formas políticas despóticas y absolutistas permitían el despliegue de la voluntad de uno solo (el déspota) sobre una multitud que, a la manera de las formas políticas medievales (en particular, la *signoria*), eran concebidas como multitud amorfa, y no sociedad capaz de ordenarse a sí misma.

Por otra parte, se estructuraba el sistema a través del cual sería posible el despliegue de esa libertad individual, en simultaneidad con la debida conducción de los asuntos públicos: la representación política. También ello suponía un deslinde sustancial frente a las formas antiguas republicanas, donde la libertad se ejercía en la permanente participación de los individuos en los asuntos públicos. En aquel contexto, el espacio dejado para el desenvolvimiento de lo privado era mínimo; la comunidad política definía los intereses que debían ser compartidos consensualmente por todos sus miembros, y la moral ciudadana, lejos de ser una expresión social de la independencia individual, se correspondía con una imposición ética derivada de dicha comunidad.

En esa línea, el liberalismo de finales del siglo XVIII abría una senda inédita hacia el despliegue de la pluralidad y diversidad de opiniones, intereses, pasiones y acciones de los individuos, en pleno disfrute de su independencia moral, bajo las únicas restricciones planteadas por la constitución y las leyes, y con la garantía y defensa del ocio (político) necesario para la realización de los intereses individuales, dada la preeminencia de la representación política. Al mismo tiempo, el sistema fundado en esta última incorporaba cierta obligatoriedad para un mínimo de participación política por parte de esos "ciudadanos privados": la participación (de los habilitados para ello) en la elección de las autoridades públicas.

En síntesis, la aproximación a la idea de libertad moderna se vinculaba con la necesidad inexorable de disponer de un gobierno constitucional y representativo como única forma de garantizar el disfrute de la libertad, concebida en torno a la esfera de lo privado e, incluso, de lo individual. Las consideraciones relativas a lo público se planteaban apenas para revelar cuáles eran los límites de la libertad individual. En esa línea, el individuo sería libre para realizar plenamente sus intereses, pasiones y deseos, con la única cortapisa de "no turbar a los asociados en la posesión y goce de sus derechos" (Yanes, 1959, p. 26).

Esto implicaría que aun estructurando una concepción sobre la libertad que apuntase a la satisfacción de intereses, pasiones y deseos individuales, era necesario el acuerdo de una renuncia a la libertad plena, ilimitada, licenciosa, de manera de garantizar y proteger los beneficios que provee la organización social, principalmente en términos de seguridad sobre las personas y los bienes. No obstante, en la propia definición de esa libertad estaban incorporados de manera estricta los límites de tal renuncia, como sentenció Francisco Javier Yanes en su decimonónico *Manual político del venezolano*: "El hombre, al entrar en sociedad, hubo de renunciar a algo de su independencia y natural libertad, para establecer la civil y política." (p. 26).

El tema de la renuncia a la libertad natural observaba dos vertientes desde mediados del siglo XVIII. Una era la netamente liberal, que Isaiah Berlin (1969) denominó libertad negativa, o libertad para todo, excepto aquello que afectase o violentase el derecho del otro, y que más recientemente Pettit (1997) ha explicado como ausencia de dominación arbitraria. La otra vertiente apeló a una vinculación más estrecha con la tradición republicana clásica, y que Rousseau desarrolló como total renuncia o enajenación del individuo con todos sus derechos realizada a favor del bien común; concepción en la cual se reiteraba la corrupción ciudadana como la pretensión de preservar la independencia moral y el interés particular, retornándose a la idea clásica sobre la virtud, que compelía al ciudadano a abdicar de su libertad individual para consagrar su vida a los asuntos públicos, y a su total sometimiento a la voluntad general[4].

La necesidad de acordar la creación de una sociedad política apuntaba a instituir un cuerpo que pudiese ser garante de la seguridad individual y colectiva. Es decir, la seguridad sería el beneficio primario provisto por la creación del orden civil, en tanto se reconocía la pertinencia de limitar la libertad en la menor medida posible,

4 Ver Jean-Jacques Rousseau. (1964). *Du contrat social*. Paris: Gallimard. Ver en especial el capítulo VI del libro I.

para evitar que las pasiones sin freno derivasen en la aniquilación de los asociados, como explicó Yanes:

> La sociedad debe a todos los miembros justicia y protección, leyes que aseguren sus personas, sus libertades y sus bienes: ella, por consiguiente, se obliga a garantirlos de toda violencia, de toda injusticia, a *defenderlos contra sus pasiones recíprocas* (p. 26).

De la advertencia que hizo Yanes sobre la necesidad de que esta limitación fuese observada por todos, se desprendía la idea de reciprocidad: "Todo derecho no es otra cosa que un deber por reciprocidad. El derecho que un hombre goza le impone la obligación de garantírselo a otro." (p. 60).

Excepto por la limitación referida, conectada con el sentido de seguridad al que hemos aludido, se enfatizaba la idea de libertad para la plena realización del interés individual. En esa tónica, Yanes subrayó que por libertad había de entenderse

> aquello que los individuos tienen derecho de hacer, y que la sociedad no puede impedir en manera alguna. La ley no puede mandar sino lo justo y útil, ni prohibir sino lo que es perjudicial a la sociedad, ni puede castigar sino al criminal (p. 95).

A partir de esta concepción de libertad, que justificaba la necesidad de constituir la asociación política y, por ende, la entrada del individuo al orden civil, se planteaba la conveniencia de crear un gobierno que garantizara la encarnación de esa mínima renuncia a la independencia individual, en atención a evitar un ejercicio salvaje de una libertad licenciosa. Expuso Yanes:

> Como la sociedad se compone de un gran número de personas, cuyas voluntades diversas, pasiones discordantes, intereses opuestos y limitados talentos no podían producir sino desorden y

> tumultos que impidiesen obrar de concierto, de aquí la necesidad de confiar el ejercicio de sus derechos y el cumplimiento de sus deberes a uno o muchos de sus miembros, y este es el origen del gobierno (pp. 26-27).

El problema que surgía entonces era cómo establecer un gobierno que no impidiese el disfrute de los deseos particulares y que, a la vez, representara una garantía para el marco de realización del interés individual. En esa línea se entendía la necesidad de que el ejercicio del poder estuviese rigurosamente limitado, a fin de que los individuos no pudiesen ser arbitrariamente molestados por la autoridad pública. Por tanto, ese gobierno debía que ser erecto sobre la base de leyes justas, lo cual lo dotaba del carácter de gobierno constitucional.

Sabiamente Yanes precisó, además, por qué no todo gobierno con leyes podía ser calificado de legítimo y justo. En su *Manual político del venezolano* teorizó sobre la justicia de las leyes, planteando que para que encarnasen esa condición, se necesitaba que fuesen formadas, aprobadas y autorizadas por la voluntad de todos. Cuando las leyes emanaban de un cuerpo legislador cuyos miembros habían sido libremente electos por el cuerpo ciudadano, y además eran leyes favorecedoras de la libertad, el gobierno podía ser considerado legítimo. Pero advertía Yanes que la sola presencia de leyes no era suficiente, ya que hasta los déspotas sancionaban leyes ordenadoras de sus respectivos gobiernos. En esa línea, se prescribía el tenor que debían reflejar tanto las leyes como la constitución para ser favorecedoras de la libertad, como explicó Yanes:

> Más en los gobiernos modernos, en que es conocida la representación, la libertad consiste originariamente en que el poder artificial creado por la Constitución, no ofenda la independencia individual, y en la mayor porción de garantías que tienen los ciudadanos para gozar con

> seguridad en la vida privada de sus derechos naturales y de todas las ventajas de la vida social (p. 95).

Yanes seguía en ese planteamiento el argumento desarrollado por el teórico constitucionalista Benjamin Constant —uno de los autores más citados en el *Manual político del venezolano*— sobre la libertad moderna y la representación política. El argumento constantiano sobre la libertad de los modernos sugería lo siguiente:

> El objeto de los antiguos era dividir el poder social entre todos los ciudadanos de una misma patria: esto era lo que llamaban libertad. El objeto de los modernos es la seguridad de sus goces privados; y ellos llaman libertad a las garantías concebidas por las instituciones de estos mismos goces (Constant, 1988, p. 76).

En cuanto a las posibilidades de esta forma de libertad a partir de la práctica de la representación, Constant (1988) defendió la pertinencia de garantizar la seguridad referida, sin distraer en exceso a los individuos del disfrute de su interés privado:

> En la especie de libertad de que nosotros somos susceptibles, cuanto más tiempo nos deje para nuestros intereses privados el ejercicio de los derechos políticos, más preciosa será para nosotros la misma libertad. De aquí viene la necesidad del sistema representativo, el cual no es otra cosa que una organización con cuyo auxilio una nación se descarga sobre algunos individuos de aquello que no quiere o no puede hacer por sí misma (p. 89).

Resulta llamativo que Yanes no solamente exigía de un buen gobierno el que pudiese procurar la seguridad de los asociados a través del ejercicio de una autoridad limitada, y simultáneamente garantizara que los asuntos públicos fuesen conducidos bajo estas premisas interrumpiendo lo mínimo posible la realización de la

privacidad e intimidad de los individuos. También colocaba la realización de la felicidad como requisito de un buen gobierno, en lo cual reflejó la impronta de las ideas utilitaristas del inglés Jeremy Bentham, también citado en el *Manual*. Ello guardó conexión con la idea de que la felicidad debía ser prioritaria incluso frente al disfrute de la libertad. Sobre ello, Francisco Javier Yanes (1959) afirmó que la "libertad no es el fin de la asociación, sino un medio de conseguir la felicidad (...). Lo que interesa verdadera y esencialmente no es que un pueblo sea libre, sino que sea feliz" (p. 98).

En suma, partiendo del argumento de Yanes de que "el gobierno, pues, se instituyó por la sociedad para su seguridad, perfección y bienestar" (p. 27), las características del mejor gobierno derivaban del ejercicio de una autoridad limitada por leyes justas, que garantizaran el goce la libertad moderna, la esfera de disfrute de los intereses privados (inherentes, como veremos más adelante, al goce pacífico del derecho de propiedad), y, además, la realización de la felicidad de todos los asociados:

> El mejor de los gobiernos es aquel que fuere más a propósito para producir la mayor suma de bienes y felicidad: que estuviere más a cubierto del peligro de una mala administración y menos expuesto a la tiranía y arbitrariedad de los encargados del ejercicio del poder. Y como el gobierno representativo, que también se llama constitucional, tiene estas calidades, se cree con razón que es el mejor de todos los conocidos hasta ahora (p. 33).

Paralelamente, el requisito expuesto por Yanes para entrar en sociedad se refería a la renuncia a "algo" de la independencia individual, para poder percibir las ventajas de la libertad civil y política. Es decir, una sociedad tendería a ser más injusta en la misma proporción en que incrementase las exigencias sobre esa renuncia primigenia a la independencia natural. En esos términos, se incorporaba a la representación el atributo de responder al sistema de gobierno que

consagraba la menor de las renuncias. Para Yanes, en el gobierno representativo, "los gobernados conservan más de sus derechos primitivos o naturales, porque supuesto que todo gobierno exige sacrificios y que mirado así, es un mal, aquel será menos malo que pide menos sacrificios" (p. 33).

El cálculo entre la independencia a la que se renunciaba y las ventajas que se obtenían a cambio condujo a Yanes a observar a la representación como el más conveniente de los sistemas de gobierno concebidos, definiéndola como

> (...) un mandato o delegación dada a un cierto número de hombres por la masa general del pueblo que quiere que sus intereses sean defendidos, y que, sin embargo, no tiene siempre el tiempo ni la posibilidad de defenderlos por sí mismos (p. 38).

Simultáneamente, en ese cálculo de la utilidad entre renuncia acordada y beneficios percibidos, se podía ponderar que mientras la libertad de los modernos exigía la entrega de algo de la independencia natural a fin de establecer la organización social, de acuerdo con la libertad de los antiguos esa entrega debía ser absoluta, plena. A la vez, los modernos recibían a cambio la garantía del espacio para el disfrute de los intereses privados, dando en retorno (delegando) el ejercicio de la participación activa y permanente en los asuntos públicos. Mientras, los antiguos recibían en compensación su injerencia permanente en lo público, pero se reducían casi completamente sus posibilidades de goce de lo privado. Sobre ello, Constant (1988) disertó:

> [La libertad de los antiguos] consistía en ejercer colectiva pero directamente muchas partes de la soberanía entera (...). Ellos admitían como compatible con esta libertad colectiva la sujeción completa del individuo a la autoridad de la multitud reunida (...). En las naciones modernas, cada uno entregado a sus especulaciones, a sus empresas, o a los goces que obtiene o espera, no quiere ser apartado de todo esto sino momentáneamente y lo menos posible (pp. 68 y 73).

A la luz de la idea de Yanes sobre el deber del gobierno de procurar la felicidad de los individuos, planteó a su vez que la libertad moderna era la única que podía dar latitud a la felicidad de los miembros de la sociedad política. Por ello, expuso en el *Manual* que los modernos no habían renunciado de manera total al ejercicio de su soberanía, sino que lo habían amoldado a sus propias demandas de disponibilidad de ocio para satisfacer sus preferencias particulares y maximizar su felicidad:

> La doctrina de Rousseau es de rigurosa verdad cuando se trata de la enajenación entera y absoluta de la soberanía, sin reserva y sin condición; enajenación cuya consecuencia forzosa es el abandono o pérdida absoluta de la libertad política y civil. Un acto semejante sería sin duda absurdo, sería evidentemente nulo, pues que tal sacrificio no admite compensación. Mas, ¿sucede lo mismo en el caso de la representación? De ningún modo (p. 40).

Yanes aceptaba que el disfrute de los antiguos de su libertad política era notoriamente mayor que el de los modernos. En efecto, en el primer caso era total; en el segundo se restringía sólo al derecho de opinar sobre las disposiciones públicas y al derecho de elegir representantes. Sin embargo, Yanes consideró la utilidad resultante en la ponderación entre los derechos entregados y las ventajas percibidas:

> Es cierto que este acto[5] disminuye la libertad política, y no puede ser de otro modo en toda sociedad de alguna extensión; pero él

5 Se refiere al acto por el cual "una nación organiza un poder encargado de representar su voluntad en asuntos de una importancia secundaria", reservándose sus más preciosos derechos y limitando por una regla positiva las atribuciones de su delegación.

> conserva, protege y favorece al mismo tiempo la *libertad civil*, y esta sola es el objeto de la libertad social (p. 41).

Este punto condujo a la vinculación entre la idea de libertad civil y el disfrute del derecho de propiedad, en tanto el autor admitía que la libertad no era más que el ejercicio de la propiedad que realizaba el individuo sobre sí mismo. En consecuencia, la propiedad era concebida como el fundamento mayor de toda asociación política, dado que "el anhelo de la felicidad y el deseo de aumentar el propio bien, es lo que reúne a los hombres" (ob. cit., p. 182). Siguiendo esa línea argumental, la realización del interés particular y del carácter industrioso de los individuos supondría la recepción de un bien mayor, en la esfera moderna, del que se entrega a cambio para constituir la organización social:

> Aquí el sacrificio[6] encuentra inmediatamente su compensación en el acrecentamiento de la riqueza social y en la prosperidad que los acompaña o, por mejor decir, aquí no hay sacrificio alguno, pues que los derechos civiles, los únicos cuyo goce importa a la dicha individual, no sufren ningún menoscabo (p. 42).

Según la perspectiva de Yanes, en adición, la democracia directa propia de la libertad de los antiguos era contraria a la felicidad de la república, en tanto no siempre podía consagrar la sujeción exacta de las pasiones a una idea de orden y seguridad, que garantizara a los individuos su independencia privada y el ejercicio pacífico de sus derechos civiles:

> La democracia [participativa] (...) produce el tumulto y la confusión (...). La representación ha moderado la democracia (...) [asignando] las funciones del gobierno a un corto número de individuos escogidos por su talento, patriotismo, conocimientos y virtudes, (...) [e impidiendo] el tumulto y confusión de la pura democracia (...). La representación recoge en un punto céntrico el conocimiento de los intereses, de las miras y de los afectos del pueblo (pp. 63-64).

6 El sacrificio de haber renunciado a "algo" de la independencia y natural libertad individual, para entrar en sociedad y establecer la libertad civil y política.

En fin, las posibilidades de la libertad moderna en un sistema representativo se enfocaban, a decir de Yanes, hacia la plena realización de la libertad privada como prerrequisito de la felicidad del individuo[7], bajo la premisa de limitar las pasiones solamente en atención a garantizar la seguridad y el orden, necesarios para el libre despliegue de las posibilidades de realización del interés individual de todos los asociados, o al menos la mayoría de ellos. En adición, ese interés se fundamentaba en la realización y protección del derecho de propiedad.

Naturaleza de la condición ciudadana

A continuación esbozaré la condición ciudadana definida en los principios liberales que expuso Francisco Javier Yanes en su *Manual político del venezolano.* Para Yanes, tal condición constituía el atributo necesario para poder "participar" de la libertad moderna. En principio, planteó la minusvalía del gobierno constitucional representativo para alcanzar los bienes que debían emanar de una república liberal. Con base en una referencia a Thomas Paine, Yanes refirió que "si la Corona no es tan opresiva en Inglaterra como en Francia, se debe esto a la *constitución individual de aquellos naturales, más bien que a la de su gobierno"* (p. 119). De allí sugería que la conformación de un buen gobierno era insuficiente para hacer posible el ejercicio de la libertad, y que era necesario que los miembros de

7 Yanes se refería a "la nación". El sentido que el autor le otorgó a esta locución de "nación" se centraba en la idea de agregación de los individuos en torno a la consecución de intereses particulares coincidentes entre ellos.

la sociedad observasen un tipo determinado de constitución individual (carácter, dirían los antiguos) para poder garantizar y preservar la libertad. Es decir, los individuos serían libres de hacer cualquier cosa (siempre que no interrumpiese los derechos de los demás individuos), pero no eran libres de poseer una forma indeterminada o aleatoria de carácter. Ese carácter, en atención a la posibilidad de realización de aquella felicidad —que a su vez era interpretada por Yanes como el fin último de la libertad— debía responder a ciertas características, y no a cualesquiera. Es decir, debía perfilarse una condición ciudadana imprescindible para la percepción de las bondades de la libertad moderna, lo cual decantaba en una idea liberal en torno a la ciudadanía necesaria.

La primera de esas características que, a decir de Yanes, debían estar presentes en la conformación de la ciudadanía en los individuos residía en la capacidad de pactar. Ello implicaba que los individuos debían ser aptos para consultar su recta razón y ejercer la autonomía de su voluntad, para la conformación de acuerdos que tomasen en cuenta la voluntad del otro. Se patentaba la concepción de que el acto de configurar el orden civil, de entrar en sociedad, demandaba del individuo la aptitud no sólo de establecer, sino también de respetar los pactos. Interpretando a Rousseau, Yanes planteaba que "el derecho de mandar a la multitud deriva de un acto compuesto o de un pacto fundamental entre el gobierno y los ciudadanos" (p. 30).

Esa capacidad de pactar exigía también, por proyección, la disposición del individuo para vigilar y discernir si la autoridad pública, por ejemplo, observaba o no un fiel cumplimiento de los mandatos que derivaban de aquel pacto. Además, la condición de ciudadano suponía la capacidad de conocer las violaciones a tales mandatos, y de exigir una justa compensación ante las transgresiones hechas al mismo. Por ello, la idea de compensación conducía al derecho de modificar e incluso deponer al gobierno que se condujera mal: "Cuantas veces se reconociere que un gobierno es incapaz de llenar

estos objetos, o que fuere contrario a ellos[8], la mayoría de la nación tiene indudablemente el derecho inajenable e imprescindible de mudarlo, reformarlo o cambiarlo." (p. 31).

Un segundo atributo que debía integrar la condición ciudadana era la capacidad de realizar el interés individual vinculado con la creación de riqueza, que simultáneamente implicaba la realización del deber cívico y político de contribuir con el bienestar colectivo desde la consecución de aquella utilidad particular. Afirmó Yanes: "La propiedad es tan necesaria para la prosperidad del Estado, que conviene absolutamente protegerla y fomentarla por todos los medios posibles, asegurando a todos los individuos el pleno y completo dominio de todo lo que les pertenece legítimamente." (p. 167). En esos términos, sugería Yanes que ejercitar el espíritu de industria se traducía en un deber ciudadano para los miembros de la república moderna, a la vez que significaba un derecho que debía ser garantizado por la autoridad pública y la sociedad política:

> Un país verdaderamente libre será aquel en que cada ciudadano, protegido por las leyes, tenga la facultad de trabajar en su propio bienestar, en su interés particular, donde no sea permitido a ninguno obrar contra el interés general, ni ofender el bienestar de sus conciudadanos (...). La justa libertad no deja a cada uno sino la facultad de buscar su propia ventaja, sin perjudicar la de los otros (pp. 127- 128).

Pero a la vez se establecía la vinculación entre la condición de propietario con la capacidad del individuo de ser garante de sus derechos políticos, así como de vigilar la justicia de las leyes y la justa limitación de la autoridad pública. Con ello, Yanes planteaba una correlación indisoluble entre la preservación de la libertad moderna

8 Es decir, si era incapaz de cumplir su parte del pacto, que consistía en la garantía y despliegue de protección, seguridad y mayor suma de felicidad entre los miembros que componían la sociedad, con base en el seguimiento de las pautas establecidas por la ley y la Constitución.

y una condición ciudadana fundamentada, en principio, no sólo en el goce del derecho de propiedad, sino en la obligación moral de realizar ese derecho:

> Haciendo que todo hombre viva cómodamente por medio de su industria, no le dejan al alcance de la miseria, que es el origen del crimen, y le elevan al rango de propietario, y *por consiguiente* de tutor de las leyes que le protegen (p. 129).

Como tercera premisa para adoptar racional, ética y políticamente la condición de ciudadano, Yanes expuso que el individuo debía ser capaz de formular y expresar su opinión en torno a los asuntos del común. En ello proyectó la idea de Constant, según la cual la opinión pública era entre los modernos el origen de la legitimidad del poder, debido a que el poder conferido a unos pocos era sancionado por el consentimiento de todos, es decir, ese poder derivaba en voluntad general, la cual, además (y muy a diferencia de la concepción de Rousseau sobre la voluntad general), tenía limitaciones: la voluntad general, manifiesta a través de la opinión pública, tenía el deber de ser justa. Significaba que "el asentimiento del pueblo no podría legitimar lo que es ilegítimo" (Constant, 1972, cap. I). A su vez, la racional constitución y expresión de la opinión del individuo garantizaba los límites de la autoridad, y preservaba al ciudadano del sufrimiento de un gobierno arbitrario. En esa misma línea, la opinión pública era necesaria también para señalar la eventual injusticia de las leyes, y preservar al individuo del seguimiento de una norma que considerase inicua.

De acuerdo con ese argumento, y en atención al pensamiento liberal, el disfrute de la libertad política sería imposible en ausencia del ejercicio racional de la opinión pública. Según Yanes, y en adición al sufragio, el ciudadano moderno ejercía su potestad de intervenir en los asuntos del común a través de su participación en la conformación de la opinión pública: "La libertad política es la facultad

legal o el derecho reconocido que tienen los ciudadanos para *tener parte en el gobierno*, *censurar* sus providencias." (p. 99).

En la concepción sobre el gobierno representativo, Yanes conceptuó como principio de ese gobierno la materialización de la opinión pública en la calificación de todas las deliberaciones realizadas y medidas adoptadas:

> Un gobierno fundado sobre el afecto e interés de todos los ciudadanos, y dirigido por la opinión pública, ni puede ser el opresor de las libertades pública y particular, ni temer nada contra su existencia, ni tampoco dejará de llevar al cabo todo proyecto u empresa patriótica y liberal que conciba como útil y necesaria (p. 120).

A la par, destacó Yanes la distinción entre la opinión pública ejercida por los antiguos y la ejercida por los modernos. En el primer caso, don Francisco Javier describió como "tumultos" las deliberaciones públicas que fueron recurrentes en el seno de la democracia participativa de las repúblicas antiguas, en las cuales "la votación se hace por vociferaciones y amenazas. Sólo se oye el grito de las pasiones políticas" (Yanes, ob. cit., p. 72). Por el contrario, defendió el argumento de que la opinión pública de los modernos se fundaba en la razón y, al mismo tiempo, conducía a ella:

> El pensamiento cría y vivifica la sociedad, funda las costumbres y los hábitos, y por consiguiente establece las leyes (...) somete las pasiones más feroces (...). Este poder en el sistema constitucional está a disposición del pueblo, mediante la libertad de imprenta (...). La libertad de imprenta coloca en el trono la razón; y esta es la mayor excelencia del sistema representativo (p. 69-70).

En cuanto a la virtud del ciudadano, Yanes introdujo la idea de que la libertad, para que fuese tal, debía ser moderada. Tal moderación sentaba sus posibilidades sobre la presencia del sentido de equi-

dad y de moral en los individuos. Por lo tanto, la libertad moderna había de estar fundada sobre la restricción de la licencia (inherente al vicio), por lo que su opuesto (es decir, la virtud, entendida como esa aptitud para regularse según las premisas prescritas por la moderación y la equidad) era necesaria para observar una condición ciudadana que patentase la suerte de esa forma de libertad:

> No es libre el que es licencioso, pues desde el momento en que se aparta de las reglas inmutables de la *equidad* y de la *moral*, que ninguna institución humana puede contrariar, turba el orden y viola la justicia. De aquí es que la *moral* y la *libertad* obran recíprocamente, siendo la una de la otra, causa y efecto.

De acuerdo con la propuesta del liberalismo, Yanes concebía que la fuente de la virtud residía en el reconocimiento de la igualdad entre los hombres y de los derechos políticos e individuales. Es decir, a diferencia de la virtud republicana clásica o antigua, la virtud no correspondía a una condición que debía preexistir o fomentarse entre los ciudadanos, sino que podía ser adecuadamente insuflada por las condiciones políticas presentes en la sociedad. Explicó Yanes: "Donde, en fin, los hombres son iguales en derechos, las costumbres son puras y resplandecen las virtudes sociales." (p. 143).

A partir de esta revisión, Yanes identificaba que la condición ciudadana necesaria para el ejercicio de la libertad moderna requería de la observancia de atributos precisos entre los asociados. Tales atributos giraban en torno, primero, a la capacidad de pactar (tanto para organizar la sociedad como para vigilar el cumplimiento de las tareas que habían sido delegadas en los individuos que integraban la representación); segundo, la realización del interés individual y la manifestación del carácter industrioso o espíritu de industria (que finalmente había de fundar la prosperidad colectiva y la grandeza de la república); tercero, la formación y expresión de una opinión pública racional, que fuese garante de la justicia política, jurídica y

social; y, cuarto, la posesión o la adopción de la virtud, entendida específicamente como condición moral para represar las pasiones licenciosas.

Quiero destacar que Yanes, a diferencia de alguna élite republicana que había proclamado la emancipación respecto a la monarquía española y había participado en la construcción del liberalismo de los comienzos, concebía que el reconocimiento de la igualdad jurídica y política de los hombres era el ingrediente necesario para exaltar en ellos la calidad de ciudadanos y el ejercicio de la virtud cívica. El argumento resultaba escandaloso, en un contexto en el que más bien se había apuntado hacia lo contrario: desde la conformación de la república, se había pensado en la necesidad de restringir —por el bien de la república— el disfrute de los derechos políticos sólo a aquellos individuos considerados virtuosos y, por tanto, aptos para el ejercicio de la ciudadanía. Los supuestamente ineptos tendrían acceso a ser investidos con la calidad de ciudadanos sólo tras adquirir la virtud cívica, que los habilitase a ejercer la libertad política y los derechos políticos sin amenazar con ello la estabilidad e integridad de la república[9]. Por tanto, la propuesta de Yanes era revolucionaria al rechazar tácitamente la división entre individuos aptos e individuos ineptos para ser ciudadanos, y plantear que el despliegue político y jurídico de la igualdad de derechos era la piedra fundamental para excitar la virtud que autorizaba al individuo a erigirse en ciudadano. Por ello, además, fue recurrente su insistencia en exponer a la ciudadanía los principios del gobierno constitucional representativo, a efectos de elevarla a la capacidad de ejecutar las acciones políticas y civiles propias de los miembros de una sociedad política regida por dicha forma de administración.

9 Sobre el tema, ver la propuesta de Bolívar sobre la división de los ciudadanos en activos y pasivos, en su discurso ante el congreso constituyente que inició sus sesiones en Santo Tomás de Angostura, el 15 de febrero de 1819. Sobre la propuesta primigenia acerca de la ciudadanía activa y pasiva desarrollada por Sieyès, ver el trabajo de Omar Noria. (1999). *La teoría de la representación política del abate Sieyès. La idea de la voluntad constituyente*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello/Universidad Simón Bolívar.

Formar ciudadanos: una anotación final

Luego de bosquejar las facultades que se creían necesarias en el individuo a fin de asumir la condición ciudadana, de acuerdo con las concepciones de Francisco Javier Yanes y las manifiestas en algunas voces del pensamiento político a las que este autor enfrentó, revisaré sumariamente en estas últimas líneas las posibilidades que presentaba la libertad moderna a efectos de erigir dicho carácter.

En general, las propuestas liberales tenían como elemento común la idea de que los individuos se constituían en ciudadanos con membresía activa en el cuerpo político sólo cuando eran capaces de conocer y comprender sus derechos políticos, de ejercerlos y, además, de gobernarse a sí mismos[10]. Yanes expuso el tema en estos términos: "Para gozar de la propiedad personal es preciso tener conocimiento de los derechos individuales y de los medios que se requieren para ejercerlos de un modo legítimo." (p. 156).

Si desde la interpretación de ciertas élites se partía del supuesto de que la mayoría de los individuos integrantes de la nueva república sólo eran "almas", habitantes o vecinos, sin inmediata aspiración de elevarse política y éticamente a la condición de ciudadanos, podía tenderse a concebir que la única forma de instituir aquella extraordinaria condición en los hombres era a través de alguna efectiva acción emprendida por la autoridad pública, como suerte de pedagogía de la ciudadanía impuesta desde arriba. Pero desde la óptica liberal, tal propósito podría ser entendido, a su vez, como la injerencia del poder estatal en un aspecto relativo a la constitución moral de los individuos, significando entonces una transgresión a la libertad individual. La antinomia emergente era que, por otra parte, el

10 Maquiavelo, en su *Discorsi sopra la prima deca di Tito Livio* (en *Opere scelte*. Roma: Editori Riuniti, 1973), había planteado este argumento: la república solo puede ser libre cuando ocurre la mecanización de la virtud, y ello significaba el despliegue del poder del pueblo para gobernarse a sí mismo, defender y no dejarse arrebatar la libertad.

individuo estaría alterando el pacto si no encarnaba la condición de ciudadanía que requería ejercer para su incursión en una república liberal, en la cual el orden político se fundaba más en la disposición de los ciudadanos para preservarlo, que en el poder coactivo estatal. Al respecto, Yanes planteó:

> El gobierno representativo (...) debe favorecer por todos los medios posibles los progresos de las luces, y sobre todo la *extensión de ellas*, porque aun tiene más necesidad de extenderlas que de aumentarlas; y como está esencialmente ligado a la *igualdad*, a la *justicia* y a la *sana moral*, debe combatir sin cesar la más funesta de todas las desigualdades, la que produce todas las otras, que es la desigualdad de los talentos y de las luces en las diferentes clases de la sociedad (pp. 58-59).

Quizás en esta referencia sobre el problema de cómo transformar individuos en ciudadanos, en los repúblicos requeridos para la edificación estable de una república moderna, sólo se planteaba una aproximación a la tragedia inherente, mas no las vías para el logro de la mencionada transmutación. La *paideia* cívica lucía tanto más hercúlea, al tener que partir desde el nivel más elemental de instrucción, formación, ilustración, como destacó Yanes, enfatizando además los efectos perversos de la ignorancia en la preservación de la república y en la derivación hacia sus miembros de los fines mismos de toda asociación política:

> La desigualdad de las luces es peor que la de las riquezas, y la más funesta de todas las desigualdades en el sistema representativo, por cuanto produce todas las otras; y por eso se ha dicho antes, con la autoridad de Tracy, que el legislador debe trabajar por preservar a la clase inferior de la ignorancia, y a la opulenta de la ciencia falsa, acercándolas a ambas a la clase media en que reina el

espíritu de orden, de justicia y de razón, en que consiste la igualdad (pp. 139-140).

Algunos liberales concibieron que la ecuación podía ser resuelta a través de la promoción entre los ciudadanos de la condición de propietarios. Si una y otra características eran necesarias para la construcción de la ciudadanía, entonces el fomento de una habría de inducir al desarrollo de la otra. En ese sentido fue perceptible, por ejemplo, en los modelos constitucionales propuestos por Francisco de Miranda cómo se intentaba inducir en los habitantes aún no propietarios (o propietarios en mínima medida), la disposición para desarrollar y expandir sus formas de producción[11]. De acuerdo con el resultado que obtuviesen, una mayor prosperidad derivada de una excelente ejecución del espíritu de industria garantizaría una mayor latitud en el disfrute de derechos políticos y civiles[12]. Es decir, la inducción de la condición de propietario derivaría en la indirecta creación de la calidad de ciudadano entre los individuos, y su capacidad para ser garantes de su propio orden político, en consecuencia.

En fin, Yanes discurrió sobre la idea de que un gobierno sabio debía favorecer con sus leyes y reglamentos el derecho y la obligación de cada ciudadano a contribuir "con el caudal, corto o grande, de sus luces, a la instrucción de sus semejantes". Nótese la concordancia con el contexto que vivió Yanes: la publicación como libro del *Manual político del venezolano*, ocurrida en 1839, se insertó

11 Ver *Archivo del General Miranda*, o las compilaciones de David Ruiz Chataing y Edgardo Mondolfi; (1991). *Miranda: la aventura de la libertad*. Caracas: Monte Ávila y Pedro Grases; (1988). *Pensamiento político de la emancipación*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

12 En los proyectos constitucionales del precursor, el disfrute de una mayor renta habilitaba al ciudadano a aspirar a cargos de mayor estatura en la institucionalidad estatal que proponía. Además, la previsión constitucional sobre los censores apuntaba a insuflar en los individuos las mejores prácticas para el cultivo de la tierra, y a vigilar, entre otros aspectos, si los ciudadanos hacían un productivo uso de las mismas. También estipuló el Generalísimo en sus proyectos constitucionales las causas a partir de las cuales un asociado sería despojado de la ciudadanía: entre otras, la pérdida de la propiedad. Recuperada esta, se recuperaba asimismo la condición ciudadana.

en tiempos del llamado gobierno deliberativo o del patriotismo ilustrado[13], que desplegó esfuerzos por institucionalizar el Estado liberal moderno y dotar a la república de ciudadanos (mediante esfuerzos articulados, por ejemplo, desde la Dirección de Instrucción Pública, incluso antes con la Sociedad Económica de Amigos del País, corporaciones dirigidas en sus respectivos inicios por José María Vargas). Repúblicos garantes de su propio orden político y de la grandeza común, aptos además para conciliar el interés privado con el interés público, y anteponer el segundo al primero, en caso de que fuese necesaria la jerarquización, fue la inacabada empresa.

13 Cfr Elena Plaza (2005). *El patriotismo ilustrado, o la organización del Estado en Venezuela, 1830-1847*. Caracas: Mimeo. (Trabajo presentado para el ascenso a Profesor Titular, en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Central de Venezuela, en vías de publicación)

Bibliografía

Berlin, Isaiah. (1969). *Four essays on liberty*. Oxford: Oxford University Press.

Constant, Benjamin. (1988). *De la libertad de los antiguos comparada con la de los modernos.* Madrid: Tecnos.

Constant, Benjamin. (1872). *Cours de politique constitutionnelle*. Paris: Guillaumin.

De Staël, Germaine. (1993). *Escritos políticos*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.

Grases, Pedro. (1988). *Pensamiento político de la emancipación*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

Locke, John. (1941). *Segundo ensayo* o *Ensayo sobre el gobierno civil.* México: FCE.

Maquiavelo. (1973). *Opere scelte*. Roma: Editori Riuniti.

Noria, Omar. (1999). *La teoría de la representación política del abate Sieyès. La idea de la voluntad constituyente*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello/ Universidad Simón Bolívar.

Pettit, Philip. (1997). *Republicanism*. Oxford: Oxford University Press.

Plaza, Elena. (2005). *El patriotismo ilustrado o la organización del Estado en Venezuela, 1830-1847*. (Trabajo presentado para el ascenso a Profesor Titular, en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Central de Venezuela, en vías de publicación). Caracas: Mimeo.

Rousseau, Jean-Jacques. (1964). *Du contrat social*. Paris: Gallimard.

Ruiz Chataing, David y Mondolfi, Edgardo. (1991). *Miranda: la aventura de la libertad.* Caracas: Monte Ávila.

Skinner, Quentin. (1985). *Los fundamentos del pensamiento político moderno: el Renacimiento.* México: FCE.

Yanes, Francisco Javier. (1959). *Manual político del venezolano*. Caracas: Academia Nacional de la Historia.

PUEBLO, HISTORIA Y LIBERACIÓN. ¿UNA LECTURA O DIVERSAS LECTURAS?[1]

Daniel Pansarelli

1 La versión original de este texto fue escrita en portugués.

Daniel Pansarelli *pansarelli@uol.com.br* Brasileño. Filósofo, profesor de las facultades de Filosofía y de Educación de la Universidad Metodista de São Paulo, Brasil. Coordinador, en la misma universidad, del Núcleo de Formación del Ciudadano. Maestría en Educación y estudiante del Doctorado en Filosofía de la Educación. Investigador del Nefilam (Núcleo de Estudios de Filosofía Latinoamericana). Sus áreas de estudio son: filosofía de la educación, formación de la ciudadanía y pensamiento latinoamericano contemporáneo. Varios artículos y monografías publicadas en revistas especializadas. Coautor de libros como *Interpelação ética* y *Ética, política e cidadania* (2004). Miembro del Comité Editorial de Revistas Especializadas como *Urutágua* (Brasil) y *Ensayo y error* (Venezuela).

PUEBLO, HISTORIA Y LIBERACIÓN. ¿UNA LECTURA O DIVERSAS LECTURAS?

En su historia milenaria, la filosofía trae consigo un gran número de cuestiones que los más importantes filósofos no han logrado responder. No es raro encontrarnos cuestiones propuestas en los diálogos de Platón, y que hasta hoy son tema de intenso debate entre las diversas corrientes filosóficas. Son preguntas de las más diversas y solamente una de estas cuestiones trataré en este texto. Mi cuestión fundamental es esa: ¿puede una misma obra ser leída y comprendida de diversas maneras o existiría una única forma de comprender su contenido?

Los lectores desatentos pueden considerar esta pregunta muy simple y superficial, pero tomémosla con cuidado. Si nuestra opción es determinar que existe una única manera de comprender una obra, tendremos que asumir que su autor es quien posee la "verdad" sobre el asunto. Esa opción de respuesta puede traernos un problema muy serio: jamás conoceremos la verdadera interpretación de una obra en donde el autor esté fallecido o se recusa a explicar su propia creación. La otra opción, a su vez, crearía un "caos" interpretativo: si no hay una única forma de leer o comprender una obra, tendríamos que concordar que todas las interpretaciones están correctas y, por eso, nadie nunca está equivocado.

En este texto, discutiré estos problemas y otros relacionados con ellos, en los cuales la comprensión es necesaria para llegar más allá de la superficialidad en el entendimiento de la cuestión propuesta. Apoyaré mis pensamientos especialmente en dos grandes filósofos, a saber, el francés Paul Ricoeur y el latinoamericano Enrique Dussel.

Según mi tesis, la diversidad de interpretaciones no sólo es posible, sino que también es absolutamente necesaria para que podamos, a partir de la realidad de Latinoamérica, comprender nuestra historia y el papel que ocupamos en el mundo, de una manera que no sea opresiva a nosotros mismos.

La obra y sus autores

Empecemos nuestro camino definiendo los términos básicos que componen la cuestión propuesta. La primera definición que se hace necesaria es esta: ¿qué es una obra? Para eso, utilizaré los conceptos del filósofo francés Paul Ricoeur.

En conformidad con la terminología de nuestro filósofo, una obra no requiere necesariamente un texto escrito, complejo y de difícil comprensión. Un diálogo entre dos personas, por ejemplo, podría ser comprendido como un discurso y, por eso, como una obra. En estos términos, discurso en una forma humana de creación y expresión, y como todo lo que es expresado, necesita ser interpretado. En efecto, el discurso tiene cuatro características, en especial:

1. Es temporal, tiene una localización en la historia, y se realiza en el presente.
2. Remite siempre a un locutor, el protagonista del discurso.
3. Hace referencia invariablemente al mundo, de manera directa o no;
4. y es el medio de permuta de mensajes, experiencias, sentidos de mundo (cf. Ricoeur, 1986, pp. 111-112).

Por eso, una obra puede asumir diversas formas, entre ellas la forma más simple del discurso. Y para caracterizarse como obra, un texto o un discurso precisa cumplir tres requisitos, a saber:

> (...) una obra es una secuencia más larga que la frase que suscita un nuevo problema de comprensión relativo a la totalidad finita y cerrada que la obra como tal constituye. En segundo lugar, la obra es sometida a una forma de condición que se aplica a la propia composición y que hace del discurso una narración, o un poema, o un ensayo, etc.; es esta codificación que es conocida por el nombre de género literario (...). Finalmente, una obra recibe una configuración única que la une a un individuo y que se llama estilo (Ricoeur, 1986, p. 115).

Veamos que la noción de sujeto de un discurso recibe un nuevo estatuto cuando el discurso se transforma en una obra: el sujeto, que estaba apenas discursando con su par, pasa a ser el autor, artesano del lenguaje en la producción de la obra discursiva. “De hecho, la noción de autor, que viene a cualificar, acá, la del sujeto hablante, surge como el correlato de la individualidad de la obra” (Ricoeur, 1986, p. 117). Es en este sentido como todos los individuos que dialogan, son según esta comprensión, autores de sus propias obras discursivas.

Tres autonomías: autor, obra y lector

La noción de obra recibe una característica bastante especial cuando se manifiesta de manera fija, o sea, cuando ella permanece independiente del autor que la creó. Ricoeur simboliza la obra permanente por la noción de texto: “el texto es un discurso fijado por lo escrito. Lo que es fijado por la escritura es, pues, un discurso que podría haber sido dicho, es verdad, pero que se escribe precisamente porque no se lo dice” (Ricoeur, 1986, p. 142)[2]. Una vez escrita, la obra-discurso permanece, independiente del autor que la ha realizado, generando un vacío entre autor y lector —ellos no están

2 Véase también Paul Ricoeur. (1964). *Histoire et vérité*. 3. Ed. Paris: Seuil; y también *Le conflit des interprétations: essais d’herméneutique* (1969). Paris: Seuil.

cerca—. El lector, por tanto, debe tornarse intérprete. Veamos con Ricoeur que

> el libro separa hasta en dos vertientes el acto de escribir y el acto de leer, que no se comunican; el lector está ausente de la escritura; el escritor está ausente de la lectura. El texto produce así una dupla ocultación del lector y del escritor.

(Ricoeur, 1986, p. 143); o aún de manera más contundente: "el texto debe poder, tanto desde la mirada de un sociólogo como de un psicólogo, descontextualizarse de manera de dejarse recontextualizar en una nueva situación: es lo que hace, precisamente, el acto de leer" (ob. cit., p. 119). El texto permanece como registro de un momento histórico, disponible para reinterpretaciones a través de la historia.

Sintetizando la cuestión, podemos comprender que el discurso elaborado como obra y hablado mantiene al autor y al interlocutor en un mismo contexto espacio-temporal. De esta manera, se disminuye considerablemente el distanciamiento que permite interpretaciones divergentes de un discurso. El texto, a su vez, después de concebido y materializado, no pertenece más al mundo del autor. No pertenece, tampoco, al mundo de un único lector —puede ser recontextualizado en diferentes situaciones históricas—.

La noción de autoría de una obra permite identificar el primer nivel de autonomía: la autonomía del autor de la creación de la obra. Tratándose de un texto u obra escrita, hay un segundo nivel de autonomía, que se presenta en la propia obra; se trata de la "liberación del texto" (Ricoeur, 1986, p. 143) en relación a su autor. Si el autor ha sido autónomo en la creación de su obra, ahora la obra es la que se torna autónoma en relación a su autor: es una obra dada al mundo, llamando por nuevas y diferentes interpretaciones. Esta obra, se constituye como elemento que posibilitará las múltiples interpretaciones que irá a sufrir.

Pero más allá de la relación autor-obra, situaré ahora la otra relación necesaria al proceso, cual es, aquella que engloba la obra y el intérprete. Primero, veamos con Ricoeur que la obra ha sido concebida dentro de una realidad social y histórica, que le permite afirmar que "todo discurso está, así, en un grado cualquiera, incorporado al mundo" (Ricoeur, 1986, p. 144). Así mismo, en la más remota ficción, se encuentran elementos pertinentes al mundo, una vez que el proceso de la unión del texto con el mundo, aunque remota en algunos casos, es lo que garantiza la posibilidad de interpretación. Se localiza ahí la viabilidad del tercer nivel de la autonomía: el lector autónomo en su interpretación.

Un vez que la obra está libre de su autor, es autónoma en relación a él, nada hay que obligue al intérprete a la intención del autor cuando de la elaboración de su producto se trate. La obra concluida y terminada, dada al mundo, trae en sí misma la autonomía que permite, o mejor, obliga al lector a tornarse en intérprete. Este pasa de la condición pasiva del oyente a la postura activa de ser el intérprete.

Delante del texto, el intérprete recontextualiza la obra en su propio momento histórico, conforme su propio modo de ser en el mundo. En efecto, "aquello de que yo, finalmente, me apropio, es una propuesta del mundo: esta no está atrás del texto, como estaría en una intención encubierta, sino adelante del cómo aquello que la obra desarrolla, descubre, revela" (Ricoeur, 1986, p. 124). Quién está adelante del texto es justamente el lector intérprete, que sólo podrá relacionarse con el texto si trae para sí su propio contexto histórico, consolidando la interpretación. Distanciado de la figura del autor, el intérprete tiene todas las condiciones de hacerlo, tornándose en autor de la interpretación y, así, de la resignificación del texto. De esta manera, el lector interfiere en la construcción del mundo y de la historia.

Para Ricoeur, la interpretación es la acción más característica de la reconquista de sí mismo a través de las obras.

> A partir de ahí, comprender es comprenderse delante del texto. Sin limitar al texto a la propia capacidad finita de comprender, pero, a la vez, exponerse al texto y recibir de él un sí mismo más amplio que sería una propuesta de existencia, respondiendo de la manera más apropiada a la propuesta del mundo. (Ricoeur, 1986, p. 124).

Por consiguiente, es fundamental la lectura y la interpretación contextualizada de las obras de nuestra cultura. Y esa interpretación contextualizada se inicia en la autoría autónoma de las obras, pasa de la autonomía de la propia obra que se desprende del autor y termina en una nueva autoría: la autoría del sujeto-intérprete, que puede con igual autonomía recontextualizar la obra, presentándose delante de su mundo (mundo del texto) y descubriendo nuevos aspectos de sí mismo, un sí mismo más amplio de aquel que estaba antes de la exposición a la obra.

La historia: una obra a ser interpretada

Con la filosofía hermenéutica de Paul Ricoeur, tuvimos contacto con tres autonomías que deben ser respetadas —el autor, la obra (autónoma en relación a la intención del autor) y el lector (responsable por interpretar la obra a partir de su propio contexto). Mi propuesta ahora es justamente comprender la historia como una obra a ser interpretada. Consideremos la versión "tradicional" u "oficial" de la historia como una interpretación posible —siendo esta la versión predominante en el contexto capitalista y neoliberal, predominante en el mundo– y, a su lado, consideremos la posibilidad de otras interpretaciones igualmente posibles y probablemente más coherentes en el contexto latinoamericano. Retornaré para ello, de alguna manera, a estudios previos que realicé hace un tiempo atrás, para referirme específicamente a Enrique Dussel[3].

3 Me refiero concretamente a: Pansarelli, Daniel. (2003). "A filosofia dusseliana da libertação e sua ética". *Ensayo y Error Revista de Educación y Ciencias Sociales.* N° 12

En los países de orientación capitalista y neoliberal, es muy común interpretar la historia a partir de una perspectiva eurocéntrica, o sea, una perspectiva que considera a Europa y los otros países de cultura europeizada, tales como Estados Unidos, como personajes principales de las acciones históricas. Son estas interpretaciones de la historia las que producen libros didácticos, utilizados para la enseñanza de nuestros niños, en los cuales los grandes nombres del pasado son casi exclusivamente europeos. En estos casos —absolutamente dominantes, por ejemplo, en Brasil— poca o ninguna referencia se hace, en las escuelas, de los héroes propiamente latinoamericanos. Pocos son, dentro de nuestros jóvenes, aquellos que conocen algo o han oído algo de Simón Bolívar.

Esta versión "oficial" y neoliberal de la historia es la misma que considera a Latinoamérica, a África y a Asia como "periferia" del mundo; o sea, los pueblos de estos continentes están como meros coadyuvantes en las relaciones internacionales. Por fuerza de opresión, bélica o económica, las naciones "periféricas" son obligadas a situarse como meras aprendices de la enseñanza, del estilo de vida y de la cultura de los países eurocéntricos.[4]

Enrique Dussel nos muestra como esa relación centro-periferia es considerada, a través de la historia, incluso antes del descubrimiento del "Nuevo Mundo":

> Para Aristóteles, el gran filósofo de época clásica, de una formación social esclavista autocentrada, el griego es hombre, no lo es el bárbaro

(24), pp. 65-76. Caracas: Universidad Simón Rodríguez; y a "Ética e libertação: uma filosofia no contexto latino-americano". En: *Ética, cidadania e política*. (2004). São Paulo: Terceira Margem.

4 A aquellos que quisieran profundizar en este aspecto de las relaciones internacionales, les sugiero a Teivo Teivainen . (2003). *Pedagogía del poder mundial: relaciones internacionales y lecciones de desarrollo en América Latina.* Lima: Cedep. En esta obra, el autor muestra como los países "desarrollados" intentan caracterizar el mundo como una clase tradicional, donde los propios países centrales se ponen en la condición de maestres iluminados, y los países subdesarrollados o en desarrollo se caracterizarían como ingenuos aprendices.

europeo porque le falta habilidad ni lo es tampoco el asiático porque le falta fuerza y carácter; tampoco son hombres los esclavos; a medias, la mujer es hombre y el niño sólo es potencia. Hombre es el varón libre de las polis (…). Para Hegel el estado que porta el espíritu es el "dominador del mundo" ante el cual todo estado "no tiene ningún derecho". Por ello Europa se constituye en "la misionera de la civilización" en el mundo. (Dussel, 1996, p. 16).

Lo que el filósofo latinoamericano nos muestra es una continuidad en el pensamiento eurocéntrico, desde la Grecia antigua hasta el siglo actual, donde se supervalora los personajes centrales y se oprime la libertad de los coadyuvantes o periféricos.

Se hace necesario, sin embargo, recordar que esta relación de valores y de importancia entre centro o periferia está presente apenas en la interpretación eurocéntrica de la historia. ¿Cuál crítica podríamos establecer a esta visión interpretativa? ¿Cómo podríamos interpretar la historia de manera coherente a la realidad de siglos de opresión sufrida por los países latinoamericanos?

Interpretación auténtica y liberación cultural

Alrededor de 1969, el filósofo mexicano Leopoldo Zea apuntaba la necesidad de que los pensadores latinoamericanos elaborasen y sistematizasen sus producciones de manera que se presentasen coherentes con el contexto en que vivimos. Ese alerta ha sido importante, pues, para el autor, la filosofía producida en América Latina, pero que tratase de problemas y contextos exclusivamente europeos, no podría ser vista como un pensamiento auténtico[5]. Considerando la coherente contextualización, efectivamente, para

5 De la misma manera, según los moldes propuestos por Zea, un europeo que estuviese viviendo en aquel contexto y se ocupase apenas de filosofar según las bases latinoamericanas, produciría igualmente una filosofía inauténtica. Esta temática es ampliamente debatida por el autor en: Zea, Leopoldo. (1969). *La filosofía americana como filosofía sin más.* México: Siglo XXI.

Zea (1969) "lo importante es filosofar, pura y simplemente filosofar. Esto es, enfrentarse racionalmente a los problemas que nos plante la realidad, buscando a tales problemas la solución más amplia y adecuada" (p. 59).

Para la filosofía latinoamericana, un problema presente en la nuestra realidad es justamente cómo se libera de esta comprensión europea de la historia pasada y presente del mundo. En las palabras del propio autor, se trata de "el deshacerse de todo pasado, de los hábitos y costumbres que alejaron a los latinoamericanos de la verdadera humanidad, de la verdadera cultura, que les hicieron caer en la infrahumanidad" (Zea, 1969m p. 20). O en otras palabras, está en cuestión la "ruptura con la cultura colonial en que había sido formada esta América" (p. 23).

Enrique Dussel, que ha sido discípulo de Ricoeur, apunta también las implicaciones resultantes de siglos de cultura colonial en América Latina. Para él, la filosofía de Ricoeur

coloca al sujeto como un "lector" ante un "texto". Ahora, la filosofía de la liberación descubre un "hambriento" ante un "no-pan" (es decir, sin producto que consumir, por pobreza o por robo del fruto de su trabajo), o un "analfabeto" (que no sabe leer) ante un "no-texto" (que no lo puede comprar, o de una cultura que no puede expresarse) (Dussel, 1993, p. 143).

Sigue el autor a explicitando que

cuando la filosofía ricoeuriana pareciera terminar su trabajo, sólo ahí comienza el de la filosofía de la liberación. Sus preguntas son: ¿puede un dominado "interpretar" el "texto" producido e interpretado "en-el-mundo" del dominador? ¿En qué condiciones subjetivas, objetivas, hermenéuticas, textuales, etc., puede efectuarse "adecuadamente" tal interpretación? (...). Para nosotros, desde una filosofía de la liberación, sí es posible, pero sólo en el caso en que el lector, intérprete o filósofo,

esté en un *proceso práctico* de liberación; todo esto es el tema de una filosofía y ética de la liberación, exactamente (Dussel, 1993, p. 149).

Hay que romper con esta dominación cultural que los países centrales —del norte europeo y anglosajón— imponen a las otras naciones; es imprescindible aceptar la posibilidad de una interpretación auténticamente recontextualizada, realizada en Latinoamérica, para cuestionar la versión "oficial" o "tradicional" de nuestra historia. En efecto, podríamos cuestionar hasta la división tradicional de los períodos históricos. Al mencionar este asunto, Dussel afirma que

> la división "pseudocientífica" de la historia en la Edad Antigua (como el antecedente), medioevo (época preparatoria) y Edad Moderna (Europa) es una organización ideológica y deformante de la historia. La filosofía, la ética, necesitan romper con ese horizonte reductivo para poder abrir la reflexión al ámbito "mundial", planetario (Dussel, 2002, pp. 50-51).

Lo que el autor pretende mostrarnos es justamente cómo la división de la historia en períodos (lo que es apenas una de las interpretaciones posibles) favorece la imposición de la cultura y de los valores eurocéntricos. Eso ocurre porque el inicio de la Edad Moderna coincide justamente con el período en que Europa se torna el nuevo "centro" del mundo hasta entonces conocido. Reconocer esa división histórica, fruto de una interpretación que atente a los intereses de los países notoriamente productores de las ideologías capitalistas neoliberales, significa reconocer que vivimos en la época en que el eurocentrismo impera. Se trata de una "sublime" manera de reforzar el control ideológico sobre los otros pueblos del mundo. Entonces, en esa visión ideológica, la historia se dividiría en "período pre europeo" (Edad Antigua y Edad Media)

y "período europeo/estadounidense" (Edad Moderna y Edad Contemporánea).

Este es justamente el pensamiento colonial que viene condenando los pueblos latinoamericanos a una condición infrahumana. Considerándose que

> desde el siglo XVII, la "segunda modernidad", no tuvo escrúpulos de conciencia con preguntas que ya estaban respondidas *de facto*: desde Amsterdam, Londres o París (en los siglos XVII y XVIII en adelante) el "eurocentrismo" (superideología que fundará la legitimidad de la dominación del sistema-mundo) no será ya puesto en cuestión *nunca más*, hasta finales del siglo XX (Dussel, 2002, p 59).

Para nuestra interpretación de la historia contextualizada en la realidad latinoamericana, será preciso recordar que sólo a partir de la colonización de América que Europa ha pasado a ocupar un puesto central en las relaciones internacionales. Baste recordar que los europeos precisaban vincularse a la India, centro comercial del mundo en aquella época, para darnos cuenta de que la Europa era, entonces, periferia improductiva que vivía en busca de productos apenas disponibles en los países centrales. Y si la Europa ha pasado posteriormente a ocupar el puesto central en las relaciones internacionales, ha sido justamente por haber conquistado y quitado las riquezas minerales disponibles en el suelo latinoamericano. Por lo que esa riqueza latinoamericana, quitada violenta y arbitrariamente, puso a los europeos como centro del sistema-mundo. Y como producto de ese proceso de expoliación, fuimos sometidos a la condición de periferia, ya que, para ser centro, Europa necesitaba de una periferia sojuzgada y dependiente.

Conclusión: nuestra filosofía, nuestra interpretación

El célebre antropólogo brasileño, Darcy Ribeiro, divide los pueblos del continente americano en grandes bloques, en conformidad con sus características históricas y culturales. Para este autor, hay

> pueblos transplantados, que representan en las Américas tan sólo la reproducción de ciudades y de paisajes europeos. Los Estados Unidos de América y Canadá son de hecho más parecidos con el África del Sur blanca y con la Australia que con nosotros (Ribeiro, 1995, p. 452).

Para estos pueblos, la versión eurocéntrica de interpretación histórica es adecuada y deseable. Pero estos países

> no representan novedad alguna en este mundo. Son excedentes que no cabían en el Viejo Mundo y acá vinieron repetir la Europa (...). Es cierto que a veces se hacen creativos, reinventando la república y la elección griega. Son, en rigor, opuestos a nosotros. (Ribeiro, 1995, p. 454).

Poco creativos, como afirma Darcy Ribeiro, porque siendo apenas transplantes de las culturas europeas, estos pueblos no viven nuevos contextos y no tienen, en consecuencia, nuevas interpretaciones a realizar.

Los pueblos latinoamericanos se encuentran en posición y condición muy distintas. Somos pueblos nuevos, en los que las dinámicas culturales han formado "un género humano nuevo que nunca existió antes" (Ribeiro, 1995, p. 454). Somos originales y, en esta condición, tenemos todas las historias y todas las obras del mundo para releer y reinterpretar, pasando a comprenderlas conforme a nuestra realidad, a nuestro contexto. Tenemos, también, toda una

historia futura por escribir, de acuerdo con nuestra propia voluntad. Nuestra tarea es, por eso,

> infinitamente más compleja, porque una cosa es reproducir en altamar el mundo insípido europeo, otra es el drama de refundir altas civilizaciones, un tercer desafío, muy distinto, es el nuestro, de reinventar lo humano (...), tarea mucho más difícil y penosa, pero también mucho más bella y desafiante" (Ribeiro, 1995, p. 453-454).

Si concordamos con Darcy Ribeiro que nosotros, los latinoamericanos, somos un pueblo nuevo y generamos un contexto cultural jamás visto anteriormente en la historia de la humanidad, tendremos repotenciada la teoría de las interpretaciones de Paul Ricoeur. Para nosotros, interpretar autónoma y auténticamente las obras y las historias no es apenas una posibilidad, es una obligación, en la búsqueda de un mundo libre de opresiones.

Bibliografía

Dussel, Enrique. (1993). *Apel, Ricoeur, Rorty y la filosofía de la liberación*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Dussel, Enrique. (2002). *Ética de la liberación: en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Trotta.

Dussel, Enrique. (1996). *Filosofía de la liberación.* Bogotá: Nueva América, 1996.

Pensarelli, Daniel. "A filosofia dusseliana da libertação e sua ética". *Ensayo y Error, Revista de Educación y Ciencias Sociales*. N° 12 (24), p. 65-76. Caracas: Universidad Simón Rodríguez.

Pansarelli, Daniel. (2004). "Ética e libertação: uma filosofia no contexto latino-americano". En: *Ética, cidadania e política*. São Paulo: Terceira Margem.

Ribeiro, Darcy. (1995). *O povo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras.

Teivainen, Teivo. (2003). *Pedagogía del poder mundial: relaciones internacionales y lecciones de desarrollo en América Latina*. Lima: Cedep.

Ricoeur, Paul. (1964). *Histoire et vérité 3°.* edition Paris: Seuil.

Ricoeur, Paul. (1969). *Du texte à l'action: essais d'herméneutique*. Paris: Seuil.

Ricoeur, Paul. (1986). *Le conflit des interprétations: essais d'herméneutique II*. Paris: Seuil.

Zea, Leopoldo. (1969). *La filosofía americana como filosofía sin más*. México: Siglo XXI.

FILOSOFÍA, APRENDIZAJE Y EXPERIENCIA ESTÉTICA. UN ENFOQUE DESDE LA FILOSOFÍA PARA NIÑOS Y NIÑAS DE MATTHEW LIPMAN

Álvaro Márquez-Fernández y Leonardo Martínez León

Álvaro Márquez-Fernández. *amarquezfernandez@gmail.com* Maracaibo, Venezuela. Magíster de Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela. DEA y doctor en Filosofía de la Université de Paris I, Panthén-Sorbonne, Francia. Investigador acreditado por el Programa de Promoción del Investigador (PPI), nivel IV. Profesor Emeritus de la Universidad del Zulia. Director fundador de la Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social *Utopía y Praxis Latinoamericana*, Centro de Estudios Sociológicos y Antropológicos LUZ. Responsable de los proyectos de investigación: Red Internacional de Documentación e Investigación sobre Filosofía Iberoamericana y del Caribe e Interculturalidad y Razón Epistémica en la América Latina (Condes-luz). Coordinador del Centro de Filosofía para Niños y Niñas, Universidad Católica Cecilio Acosta, Maracaibo. Es coautor de nueve libros y de más de cien artículos publicados en revistas nacionales e internacionales sobre temas de filosofía social y política, ética, estética, y filosofía para niños y niñas.

Leonardo Martínez León. Licenciado en Filosofía por la Universidad Católica Cecilio Acosta (Unica). Seminario Arquidiocesano Mayor Santo Tomás de Aquino, Maracaibo. Centro de Filosofía para Niños y Niñas. Universidad Católica Cecilio Acosta, Maracaibo, Venezuela

FILOSOFÍA, APRENDIZAJE Y EXPERIENCIA ESTÉTICA. UN ENFOQUE DESDE LA FILOSOFÍA PARA NIÑOS Y NIÑAS DE MATTHEW LIPMAN

A manera de sinopsis

En este texto se presenta un estudio sobre la importancia que tiene el pensar filosófico y su aplicación en el aula de clase, según el programa de Filosofía para Niños y Niñas creado por el filósofo norteamericano M. Lipman. En la primera parte, se explica y fundamenta el porqué de aprender a pensar y cómo se puede entender la enseñanza de la filosofía hoy a partir de la infancia; en la segunda, se parte de una experiencia práctica donde se destaca la importancia de la estética para el aprendizaje cognosctivo y sensible. En cinco sesiones de aula se desarrolló una actividad de escucha, diálogo y escritura con alumnos del 4º grado de la Unidad Educativa Nuestra Señora de Chiquinquirá de La Concepción, en la ciudad de Maracaibo (Venezuela), con el propósito de estimular ciertos valores estéticos sobre la música en su desarrollo personal e intelectual. Se pudo diagnosticar que los niños pueden ser mucho más creativos en un ambiente que les motiva sensorialmente y les permite interactuar más razonablemente, en una comunidad de investigación que propicia el diálogo como forma de conocimiento y entendimiento.

De la filosofía en general a la filosofía práctica de la razón y la sensibilidad: un modo de filosofar desde la Filosofía para Niños

La idea de que la "filosofía" es algo extraño y esotérico a la realidad de las personas, es una "idea" que desaparece a través del tiempo

de la modernidad. En ninguna otra época la filosofía ha logrado un desarrollo como el que actualmente se está viviendo. Quizás, se tenga, por primera vez —incluso entre filósofos de profesión—, una clara conciencia del valor de la praxis filosófica para interpretar, comprender y transformar —recordando a Marx—, el mundo. Precisamente, la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico y el diálogo para poder enfrentar la hegemonía del racionalismo de la ciencia y las tecnologías de las sociedades postindustriales, trae como consecuencia esa otra mirada acerca del pensamiento, la palabra y la acción que de alguna manera compromete a la filosofía con la historia y a esta con cada uno de los seres humanos de la que forma parte.

En su origen la filosofía nace como "habla del ser" (Nicol, 1978). Es polifónica, pues se habla de muchas formas acerca del ser, lo que es y no es: se indaga sobre lo que es la realidad y los movimientos y lenguajes que la constituyen y le dan sentido. La filosofía debe justificar las condiciones de subsistencia y renovación que le permitan abrir sus espacios hacia otras culturas y sistemas de representaciones. Una vez más, los "sujetos" de esas condiciones humanas y materiales que le permiten a la filosofía su realización, asumen las características de su historicidad para buscar y obtener el reconocimiento y la identidad de sus realidades particulares y personales, generales y universales (Fornet-Betancourt, 1994).

Es la filosofía una relación humana de pensamiento y acción, sentido y significado, palabra y expresión, diálogo y comunicación, de la que es imposible prescindir. Esto demuestra el valor real de la praxis concreta a la que nos orienta continuamente el pensar filosófico, cuando deseamos construir nuestro conocimiento del mundo a través de las diversas ciencias. Pensar el mundo no es solamente pensar el mundo como "idea", es convertir esa idea en una ontología, es decir, en una teoría del ser que es, existe, está, y que forma parte de una trama de la realidad donde todos estamos e interactuamos desde nuestras subjetividades, siempre con la intención de ir y hacernos desde el otro. Sin ese que es el otro como próximo,

correlato, correspondencia, diversidad y diferencia, de lo que en un momento alguien o un yo es o pueda ser, no habría posibilidad de ningún tipo de libertad y/o autocomprensión (Bajtin, 2000). El descubrimiento de uno mismo pasa por el encuentro-reconocimiento de los otros, con quienes formamos parte del mundo histórico donde nos desenvolvemos.

El porvenir de la filosofía está en el hecho de hacerla continuamente como pensamiento, palabra y acción. Esto puede significar que la filosofía debe ir a la escuela, mientras más pronto mejor (Lipman, 1998a). Ella debe ser el inicio de cualquier forma de aprendizaje, que le permita al educador y al educando percatarse que sin pensamiento no es posible saber qué son las cosas y la realidad; que sin ellas tampoco podemos advertir el pensamiento como relación y situación de la realidad. Entonces, es indiscutible que debemos aprender por medio de esa dialéctica que implica repensar lo pensado, y desear recrear lo que se piensa o se ha pensado insistentemente (Morin, 1998). No es posible asumir un modelo de la razón y convertirlo en un dogma de fe de la racionalidad. La filosofía original es aquella que presume de su libertad para pensar, expresar y comunicar. No es posible ninguna otra. El hombre que es un ser sonoro porque habla, y habla para saber acerca de eso que es y lo hace ser, necesita revelar su existencia por medio de las palabras que median su pensamiento sin hacerse, o hacerlo cosa alienada y objetivada. Es nuestra principal relación con el ser: el hablar, decir, conversar con unos y otros, lo que supone el discurso y el diálogo, como instrumentos o medios, para la realización del pensamiento como palabra, lenguaje, comunicación. Logos y diálogos: somos locutores e interlocutores de la razón como instancia de pensamientos y conocimientos (Nicol, 1978). Y esta se hace lógica y estéticamente.

Se propone y abre a la búsqueda del placer y de la sensibilidad. Dos condiciones más para aprender a pensar lo pensado, para aprender a aprender filosofando; es decir, para aprender a escuchar la voz del ser y la fenomenología de su presencia en el mundo humano.

Pensar y sentir el ser es pensar para saber lo que racionalmente tiene de cognoscible la realidad en la que nos desenvolvemos; es sentir para pensar sentimentalmente lo que estéticamente nos brinda la belleza con la que se vive el placer de la vida. Conjunción y complemento de la actividad vital de estar vivos y en *convivium* entre otros. Nos aproximamos unos a otros por esta doble condición de la existencia, tan necesaria para considerar la vida como ese universo de experiencias, praxis significante, que nos brindan la oportunidad de desarrollar nuestras capacidades creadoras para expresar lo que es el mundo de vida donde actuamos y compartimos.

La praxis filosófica es racional y sensible, es creación y recreación, es conciencia y placer, libertad y acción. Necesitamos rescatar esas condiciones de posibilidad para salvar el ejercicio filosófico de la filosofía y, en consecuencia, nuestra percepción y vivencia del mundo en el que estamos. En la medida en que la filosofía se haga *paideia*, en esa medida, entonces, la filosofía regresará a su lugar de origen y destino: aquella palabra sabia que orienta razonablemente las acciones según las mejores virtudes de la persona; aquella sensibilidad para saber sentir la belleza representada por el arte.

Debemos aprender a dialogar razonablemente, pero también a razonar a través de valores y sensibilidades (Ortiz-Osés, 2000). Quizás esta sea la otra forma en que la filosofía de fin de la modernidad se presenta a la historia humana. Una filosofía de la expresión y de la comunicación, mucho más dialógica y mediática. Una filosofía que pasa hoy día por una pragmática de la interacción con los otros, más intersubjetiva e intercultural; que encuentra en su génesis que el pensamiento no puede reducirse a uno solo, sino que hay muchos otros; que la filosofía no es sólo un ejercicio profesional de la razón, sino que es un arte para pensar; que no es pura política, sino también poética y estética; que la experiencia y la praxis es abierta para todos y todas las edades.

La filosofía que se "piensa" y se "ejerce" hoy día no es la misma que la de épocas anteriores: hoy día hay mucha más mayéutica, dialéctica, hermenéutica, crítica acerca de lo que es el hombre y su devenir en el mundo. La visión "pragmática" de la filosofía alcanza el rango de epistemología (Nubiola, 1996); es decir, se entiende el pensamiento filosófico no como mera abstracción metafísica, sino como una manera de dar razón acerca del sentido de las acciones humanas. Es una concepción material del pensamiento a través de la concreción de las ideas, palabras, en hechos que son susceptibles de ser considerados a partir de principios de verdad o falsedad. La filosofía entiende, comprende, interpreta acciones humanas, y lo hace racionalmente. Es capaz de dar razones sobre lo que es la existencia y la situación del hombre en el mundo de la existencia.

Lo que diversos pensadores han hablado y escrito sobre la "nueva filosofía" o la "reforma de la filosofía", parte de la idea de que se debe promover, entonces, otro tipo de cultura académica, educativa y filosófica, para su enseñanza y su aprendizaje. La crisis de la filosofía es una crisis del pensamiento y sus representaciones culturales. Es una crisis racional, valorativa y sensible del hombre moderno en sus diversos entornos sociales, políticos, económicos, institucionales, entre otros. Se trata, por consiguiente, de superar esta nueva crisis cultural que sufre la filosofía, por otras prácticas, reflexivas, discursivas, que permitan desarrollar una nueva forma de pensar y razonar desde perspectivas inéditas[1]. El peso cognoscitivo que arrastra la filosofía clásica hacia el racionalismo del conocimiento positivo y cientificista, ha desarticulado la visión de complejidad que le sirve de referente ontológico a la filosofía en su relación con los diversos movimientos donde la realidad se hace manifiesta o implícita. Pero sobre todo, el agotamiento que ha sufrido la filosofía desde el punto de vista del conocimiento en detrimento de la función originalmente reflexiva y crítica de la filosofía como forma de vida y de valoración del mundo. Esta supremacía forzada que posiciona a la filosofía en un orden de poder, la dirige en un sentido único de la racionalidad:

1 Una interesante propuesta es la de Sonia Garrido. (1998): *La cuestión de la educación y la identidad según Paul.* Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile.

la instrumental o estratégica. Es necesario evaluar este ejercicio o praxis técnica de la filosofía a la luz de sus propios resultados.

En sus principios, la filosofía se reclama como el campo de la actividad humana donde los hombres están dedicados a la prudencia y a la sabiduría. El conocimiento está a la orden del deber ser, lo que hace posible el desarrollo de una condición de una más completa humanización del hombre, por vía de la racionalidad. Una educación o *paideia* orientada a este tipo de racionalidad implicaba convertir al hombre en un ser sensible y razonable: esta sería la auténtica condición del hombre como *homo sapiens*. Ser un ser reflexivo, que no oponga la acción al pensamiento. Por el contrario, la acción debe tender a la libertad del pensamiento en cuanto que es capaz de brindarle la oportunidad al pensamiento para el cambio e intercambio con otros seres pensantes. El desafío de la transformación de la filosofía, parte y pasa por este criterio: se debe educar dentro de un proceso de vida donde se puedan construir los procesos de enseñanza y aprendizaje en suficiente autonomía para pensar responsable y libremente, donde se pueda compartir el derecho al acuerdo y a la diferencia, los intereses personales con los colectivos, los prácticos con los ideales.

Es lo que afirma Nicol (1990), cuando considera que:

> Hay que educar a los educadores. Pero si la *paideia* está en crisis, está en crisis la filosofía. No nos engañemos. La educación ya no ofrece una idea de la forma de ser del hombre futuro, y ha olvidado la idea del hombre que se realizó en el pasado. Si hay algo en la cultura que no se puede improvisar al instante es la *paideia*. Ella es una acción actual que está encadenada al pasado y al porvenir: es experiencia y proyecto (p. 398).

En esta clave existencial es donde se debe entender el valor de la filosofía como modo de ser y pensar en la vida.

Del mismo modo, sugiere Lipman esta idea cuando se refiere a la manera de enseñar y educar filosóficamente en una sociedad tecnoindustrial que ha querido justificar a través del mercado y del consumo, la prescindencia del pensamiento en la interacción de la realidad. Es decir, la invalidez que sufre el pensamiento en una cultura que no reconoce la condición de "saber pensar", como una condición sin la que no es posible la vida en sociedad. La educación que en una sociedad mediada por la comunicación dirigida, no propicie ni el diálogo ni la reflexión es una educación que no puede responder a los desafíos y problemas que la propia dinámica social y política plantean y que deben ser resueltos racional y participativamente, sin actitudes segregacionistas o excluyentes, por quienes conviven en la misma sociedad. Se requiere de una educación para aprender a pensar y ser persona, que debe dar su inicio desde la infancia:

> (...) la escuela debe preparar a los niños para ser ciudadanos proporcionándoles todas las ocasiones posibles para entrar en contacto con y participar en los tipos de procedimientos racionales que caracterizan a la sociedad de los adultos: en la justicia, en la diplomacia, en las negociaciones laborales, en las grandes empresas, en dondequiera que las personas establezcan mediaciones, buscan, critican, examinan precedentes y tradiciones, toman en consideración alternativas y, en resumen, razonan juntos en lugar de recurrir a la arbitrariedad y la violencia. Sólo mediante semejante participación activa en una praxis democrática y constitucional se preparará la juventud para ejercer su ciudadanía cuando sean adultos (Lipman, 1998a, p. 323).

Entre las nuevas propuestas de transformación de la filosofía, en el sentido socrático de una propedéutica de iniciación para el diálogo con los otros y a partir de este, para nuevas formas de cooperación social y política, está la Filosofía para Niños de Matthew Lipman, que vamos a considerar como un nuevo modelo abierto de racionalidad y

sensibilidad en la reconstrucción del mundo de vida de las personas y de las relaciones sociales en las que se desenvuelven e integran.

Nos interesa considerar, en este artículo, la importancia que puede tener y debe dársele a los juicios y apreciaciones estéticas en la formación intelectual de los niños. En este caso particular nos interesa destacar que junto a la formación de un razonamiento lógico y argumentativo, que le permita a los niños elaborar proposiciones con sentido y significativas en el campo de la interacción comunicativa, de la misma manera es importante enseñar a los niños a desarrollar sus capacidades imaginarias y sensibles, como un mecanismo de correlación entre la esfera de la vida cuyo desenvolvimiento está orientado por los análisis formales del pensamiento acerca de qué es y cómo conocer la realidad, y las formas sensibles y sentimentales en las que la realidad también puede quedar representada y cuyos valores poéticos, dramáticos, estéticos, etc., deben ser muy bien comprendidos e interpretados por cada una de las personas que están en el universo cultural donde esos valores se desarrollan simbólicamente (Nicol, 1982).

En su Filosofía para Niños, Lipman desea plantear los nuevos roles sociales, políticos, cognitivos y afectivos, que deben desarrollar las personas que piensan. Estos roles no solamente potencian el desarrollo del pensamiento en el contexto de la realidad donde el pensamiento en cada modo de pensar se desarrolla, sino que de igual manera el pensamiento siempre está asociado de manera indisoluble al mundo de los afectos y sensibilidades donde se desenvuelven los niños. Considera que estos puede desarrollarse perfectamente, a partir de prácticas educativas experimentadas cotidianamente que tienen que ver con el lenguaje y la lógica, los valores y sus representaciones, el mundo de los sentidos y sus formas de abstracciones, la conciencia y los objetos, las sensaciones y las emociones, la deducción y la inducción, las verdades y las falacias, los razonamientos y los supuestos de la argumentación, la conversación y la discusión, la pregunta y la respuesta, la indagación particular y la reflexión en

comunidad, las artes y los símbolos, los derechos y las obligaciones, la naturaleza y el mundo humano; alcanzar grados de razonamientos muy complejos y originales que les doten de capacidades intelectuales que les permitan desarrollar el pensamiento filosófico como una forma de pensar altamente creativa y crítica.

La pregunta socrática es el eje fundamental con el que Lipman inicia su propedéutica filosófica. Debemos enseñar a pensar en un acto donde el espacio de libertad para actuar, ponga de manifiesto una individualidad que no es nunca y en ningún momento una sola; sino, por el contrario, es una individualidad que se construye al calor de la relación humana directa con quienes se presentan y consideramos forman parte de la alteridad de ser otros; que evite y niegue cualquier otra relación que distorsione el propósito inicial, autónomo y voluntario, del encuentro con el otro [2]. Se trata de organizar a las personas o niños en una comunidad donde el diálogo y la indagación-investigación sean las reacciones y aptitudes que respondan individual y colectivamente, a aquello que con la pregunta filosófica se cuestiona y que nos permite abrir el campo de la reflexión y el razonamiento como proceso de acuerdo, disidencia, negociación, crítica, persuasión, contraste, con el fin de lograr, entre uno y el otro, ese "todo múltiple y diverso" que se conforma entre las discusiones que se realizan sobre experiencias que se comparten en común.

Ser educado para aprender a pensar por medio del discernimiento y la crítica, el cuestionamiento y el argumento, la razón y el sentimiento, implica, para Lipman, aprender a hacernos seres cuya racionalidad sea capaz de lograr satisfacer niveles de convivencia personal en los que nuestra capacidad para ser personas razonables, nos permita ese uso de la razón que está alejada de estructuras de poder y de dominio, sometimiento y exclusión, extremismos y radicalismo, que no hacen posible que se obtengan las mínimas con-

2 Remito al lector al magnífico libro de Gregorio Valera-Villegas . (2002). *Pedagogía de la alteridad. Una dialógica del encuentro con el otro.* Caracas: UCV/CEP/FHE, UCV, donde el autor hace un lúcido análisis de los procesos pedagógicos de la enseñanza creativa entre el paradigma de la intersubjetividad y la teoría de la alteridad.

diciones humanas de carácter psicológico, ético, moral, espiritual, político, económico, entre otras, para el libre ejercicio de la filosofía como forma de entendimiento entre las personas.

Acá la filosofía no es entendida solamente como una materia de estudio, una carrera profesional en ejercicio, un proceso de educación ciudadana sino, más bien, como una totalidad en la que están integradas la vida personal y privada con la vida social y pública. Es la filosofía un ejercicio de la razón que nos permite aprender a razonar, y en esa dimensión de su significado es como Lipman entiende la importante tarea que debe cumplir la filosofía en la humanización de los seres humanos. Es un principio vitalista considerado por Lipman; define todo proyecto de vida humana y debe ser interiorizado desde los primeros años de vida de cualquier persona que desee, y es su derecho, aprender a pensar para aprender a vivir en sociedad. No es una filosofía para el ejercicio y el adiestramiento técnico y repetitivo de normas y valores, es una filosofía del ser y del hacer, para la libertad en libertad con otros. Los niños podrán aprender a pensar solamente si les enseñamos a pensar, de la misma manera que deben aprender a hablar organizando la palabra en el discurso gramatical y comunicativo, a preguntar y a responder. Los niños aprenden a sentir la vida y los valores de la vida, si los adultos están en capacidad de enseñarles el arte con el que la vida se vive. Sin estas posibilidades no hay ni existen condiciones para que exista alguna "filosofía de la vida". Debemos desarrollar sistemas de estudios abiertos y flexibles, suficientemente transversales y holísticos, que puedan generar en el niño los estímulos e intereses suficientes como para que se vaya despertando esa conciencia sensible y racional con la que deberá enfrentar cognoscitiva y afectivamente el mundo que le rodea.

En esta breve investigación, nos valemos de las premisas con las que Lipman considera puede desarrollarse el pensamiento filosófico, aun y con más urgencia desde los primeros años de la vida de una persona, para destacar y justificar la importancia de la estética como estrategia de aprendizaje en la educación formal o de aula. Es

allí, precisamente, en el aula, donde Lipman considera que deben pasar las experiencias del aprendizaje de la filosofía. En ese laboratorio vivencial que es la comunidad educativa, donde los niños interactúan y logran reflexionar sobre el mundo, donde están construyendo de manera permanente y sistemática, sus percepciones, conceptos y símbolos de la realidad. Las mediaciones a través de las cuales el niño inicia la vivencia de sus sensaciones, sentimientos, cuerpo y conciencia, les da la oportunidad de ir asumiendo que la vida en cualquiera de sus etapas, siempre se desarrolla y relaciona con ese universo de conductas sociales que no cesan de abrirnos a la intersubjetividad y a las identidades que construimos de las personas y las cosas.

La Filosofía para Niños no es más que un proyecto de vida que trata de desmitificar esa falsa idea, concepto, de lo que hasta hoy muchos han considerado y divulgado acerca de la filosofía, entendida como algo oscuro, confuso e incluso irracional. A este nefasto fantasma de la "filosofía" se enfrenta Lipman, con el propósito de demostrar que la filosofía en cualquier época, en cualquier circunstancia humana, y a cualquier edad, salva al hombre de la esclavitud de la ignorancia porque le permite acceder al mundo y sus realidades de la única forma a través de la cual podemos hacernos del mundo y de nuestra presencia en él: el razonamiento y la sensibilidad creadora.

M. Lipman: hacia una filosofía del diálogo convivido y una educación para la pluralidad

Sorprende y asombra descubrir el "mundo filosófico" en el que viven los niños y niñas. Para ellos la pregunta por la existencia de las cosas es permanente y obsesiva. Sin embargo, no es una obsesión que busca una respuesta terapéutica a algún complejo, es una obsesión propia de la naturaleza de incertidumbre con la que los niños se preguntan por eso que desean interrogar con la certeza de inducir algún conocimiento que les permita "explicarse" el mundo

de la realidad en la que a diario interactúan. No es una pregunta "sin sentido"; es una pregunta precisamente "por el sentido" con el que se quiere dar nombre y significado a una conciencia que no sabe autojustificar ni precomprender. Es el principio básico del conocimiento por medio de la experiencia que les permite sus primeras orientaciones en esa forma en que el mundo se capta por el pensamiento como una imagen que se corresponde con la realidad. Se va pasando entre certezas a incertidumbres, hasta que la razón supera el sentido común y su "lógica" de relaciones y valores, por un orden de relaciones donde se insertan otras lógicas y otras relaciones de valores. Entonces, el mundo ya no es monista sino pluralista, y el sentido de la vida se abre en su dialéctica y diversidad de posibilidades. Y no por eso cesa la pregunta que indaga lo profundo que en su esencia se supone portan las cosas y los seres. Basta con escucharlos y podremos estar en presencia de la fecundidad del novedoso y siempre actual pensar filosófico.

Sobre esta realidad que es la experiencia filosófica que se genera en el pensamiento de los niños y niñas, se ha dedicado a investigar Matthew Lipman.

Su trabajo gira en torno a cómo educar a los niños y niñas, para que desarrollen una forma de pensar original y creativa, autónoma a la vez que participativa. Por tal razón afirma:

> (...) si queremos adultos que piensen por sí mismos, debemos educar a los alumnos para que piensen por sí mismos (...). En nuestros días un número elevado de estudiantes no saben decidir qué es lo que desean estudiar al terminar la etapa de educación diversificada. Les ha faltado una buena instrucción vocacional, eso se debe a que siempre se les ha instruido sin que se les creara la necesidad y curiosidad para profundizar en lo que han aprendido. No se les ha estimulado para la investigación, mucho menos para la interpretación. Pensar por sí mismos es un acto de razón, de reflexión personal y compartido (Accorinti, 1999, p. 11).

Entender esto, considera Lipman, es básico para el desarrollo de la personalidad y sociabilidad de los niños y niñas. Tener una alta autoestima es sinónimo de confianza y seguridad intelectual y sentimental. Los niños, para que lleguen a ser adultos reflexivos y razonables, necesitan de una experiencia cognoscitiva y afectiva que les permita una relación lo menos conflictiva y negativa con su medio ambiente social e incluso natural. Aprender a pensar es lo que Lipman propone en su programa de Filosofía para Niños y Niñas. El aula de clase es el espacio de la disertación y la oratoria, donde tanto los maestros como alumnos deben construir las condiciones básicas para un trabajo en comunidad que les permita desarrollar formas de pensamiento en libertad y creatividad.

La crisis de los actuales programas educativos ha generado una crisis sistémica en los procesos de enseñanza. La evidencia recae en que los contenidos de los programas educativos no parten ni están relacionados con los procesos de socialización y de intercambio cultural, informático y mediático, que interfieren directamente en el desarrollo de la psicología de los niños y niñas. Esta realidad nos enfrenta hoy día a la urgente necesidad de cambiar toda la metodología y pedagogía de la "enseñanza" que tradicionalmente promovía una actitud pasiva entre los alumnos, convirtiéndoles en meros receptores de los contenidos curriculares de la enseñanza, minimizando su reflexión e imaginación con respecto a lo que sucede en el mundo que les rodea, y del que deben irse haciendo cada vez más conscientes. Esa "instrucción" más que "enseñanza", a la que es sometido el niño y la niña, es incapaz de formarlos adecuadamente para que den solución a los problemas presentes y futuros que deben enfrentar en la sociedad y en la vida personal.

Lipman considera que el ejercicio filosófico del pensamiento es desarrollar dialécticamente el propio pensamiento, pudiendo distinguir con suficiente claridad cómo se estructura el razonamiento con el fin de descubrir las analogías, las contradicciones, las falacias en las que pueden incurrir las personas en el momento de presentar

sus razonamientos. Se trata de eliminar el error y de superarlo a través de argumentaciones lógicas que nos permitan la reflexión y la interpretación como medio de comunicación y entendimiento con las otras personas. En ese sentido, el diálogo entre los participantes es a lo que apunta el aprendizaje, para a partir de ese diálogo convertir a la escuela y el aula de clase en una comunidad de investigación, de preguntas y respuestas que están orientadas a pensar la realidad del mundo en que vivimos de manera comunitaria y colectiva. En la "comunidad de investigación o de diálogo", no solamente se le enseña al niño a relacionarse personalmente con el orden lógico de las ideas por muy abstractas que parezcan, sino también a establecer los principios de realidad que tienen estas ideas con el mundo donde estamos viviendo todos los días.

Por esta razón Lipman (1998b) piensa que es menester una reestructuración del proceso educativo donde "la educación sea el objetivo de la participación en una comunidad de indagación guiada por el profesor, entre cuyas metas estén la pretensión de comprensión y buen juicio" (p. 55); es decir, una educación opuesta a la pasividad del educando, en donde todos intervengan activamente y el profesor sea capaz de admitir la diversidad de opiniones, la divergencia de criterios, la concordancia o no de los juicios con la verdad de la realidad, superando toda postura coercitiva, represiva o autoritaria a fin de permitir la libre expresión de los alumnos y su manera de ver y entender el mundo que les rodea.

La educación es un medio valiosísimo para estimular a todos los niños y niñas a ser "grandes pensadores", y para lograr esto es necesario propiciar en todo momento condiciones para la reflexión, el diálogo y la crítica. Es necesario promover la participación de los alumnos en el trabajo de aula y en los procesos de investigación a través de estímulos que alienten sus motivaciones conscientes e inconscientes. Orientar sus intereses sin reprender sus actitudes a priori, es una de las característica de todo buen educador. No se puede inducir un proceso de aprendizaje enseñando desde el tradi-

cional punto de vista de quien enseña algo porque se presupone que lo sabe todo. El conocimiento debe ser socializado entre las personas que se asocian de alguna manera y con ciertos intereses comunes, es la tarea de conocer en conjunto. No depende de una sola persona este proceso, debe ser compartido en comunidad. En ese sentido, la acción cognoscitiva de la educación es intersubjetiva y se abre a otras dimensiones de la investigación que terminan siendo un complemento de lo que inicialmente se planteó como investigable para unos y otros.

La idea de Lipman es muy clara y precisa al respecto, se busca una coparticipación entre personas que están interesadas en descubrir y compartir conocimientos en común. No se puede educar pensando que el conocimiento se puede reducir a un simple cuestionario de preguntas-respuestas; eso les niega a los alumnos la posibilidad de plantear ellos y ellas sus propias interrogantes. Sigue la idea de Charles S. Peirce (1959), quien dice que hay que "convertir la clase en una comunidad de investigación" (citado por Lipman, 1998b, p. 57), ya que es en esta comunidad donde los estudiantes se escucharán unos a otros con gran respeto para de esta manera poder nutrirse del aporte dado por todos y hacer de la clase algo verdaderamente novedoso y satisfactorio.

La crítica de Lipman es contundente al respecto. Es urgente, para el nuevo paradigma dialógico y comunicativo de la educación, deshacerse de las antiguas enseñanzas de las pedagogías positivistas que orientaban la educación hacia fines sociales y personales discriminatorios y llenos de altas exigencias de competitividad. Una pedagogía basada en el individualismo y en el éxito personal, que dejaba de lado cualquier consideración de responsabilidad ética y compromiso moral sobre los fines del conocimiento. El interés que prevalecía era el interés de una sociedad que educaba, es decir, escolarizaba, a los niños, jóvenes y adultos, en su mayoría, hacia niveles de satisfacción social y personal que podían implicar una falta de solidaridad en el desempeño laboral de la profesión. Ello trajo como

consecuencia el divorcio entre los medios educativos y los fines sociales, convirtiendo a la educación en algo contrario al bien social y al respeto de las personas. En el pensamiento de Lipman, esta crítica es contundente y realista, pues al hacer un análisis de la sociedad contemporánea pone en evidencia la descomposición cultural de una sociedad que ha crecido a la sombra del pragmatismo más radical, dejando en la exclusión la misión humanizadora que debe portar toda educación en pro de mejores condiciones de vida de los seres humanos.

Desde el punto de vista que tiene Lipman, sobre los fines que deben ser alcanzados por medio de los procesos educativos, se requiere entonces de una transformación auténtica de la escuela desde el aula donde se desarrolla la actividad cognoscitiva y sensible entre educador y educando. Para el logro de esa transformación, Lipman desarrolla su programa de Filosofía para Niños y Niñas, que "es un programa en el cual trabajan, de una manera íntimamente unidas, un método y un contenido" (Accorinti, 1999, p. 35), que responde a los intereses de los educandos y educadores, con el propósito de hacer del aprendizaje una tarea compartida[3].

El método de Filosofía para Niños y Niñas está referido a la mayéutica socrática, que llevada a la praxis es una acción mediante la que un profesor ayudará a dar a luz la sabiduría a un niño o joven. El contenido del programa educativo de Lipman es netamente filosófico ya que para él la importancia y actualidad del pensamiento filosófico es indiscutible. La presencia del pensar filosófico desde la Antigüedad griega hasta nuestros días, es necesario revalorizarla y rescatarla pues la filosofía no ha dejado de estar presente en la realidad de los seres humanos. Se trata, entonces, de rescatar ese mundo de las ideas pues sin ideas no es posible que hablemos y estemos en el mundo de la acción humana. Y ese mundo se empieza a construir desde los primeros años de vida de cualquier ser humano.

3 Cfr. Lago Bornstein, J. C. (2006). *Redescribiendo la comunidad de investigación.* Madrid, España: Ed. de la Torre.

No se puede perder la oportunidad de formar parte de la creación y desarrollo de ese mundo donde el pensamiento y la acción de todos nosotros es lo que nos permite construirlo o destruirlo. La realidad que observamos y percibimos de ese mundo hoy día nos pone de frente a la responsabilidad que tiene cada persona, grupo, clase, nación, en relación con su desarrollo en positivo o en negativo. Es un llamado a la conciencia de cada persona que vive en este mundo y a la condición de la que parte para hacer de este mundo un mundo de felicidad o infelicidad.

La Filosofía para Niños y Niñas es un programa educativo, que nace en 1968 gracias a la preocupación del ya mencionado filósofo Matthew Lipman, que busca la participación y realización de los seres humanos en la construcción de un mundo posible donde los niveles de convivencia sean prácticos para todas las personas. El principio de esta participación lo encuentra Lipman, precisamente, en la educación de una sociedad a la que se le permita pensar libremente a la vez que se le proporcione las herramientas necesarias para desarrollar el pensamiento. Superar, entonces, el bajo nivel académico que tenían los estudiantes norteamericanos a los que Lipman les impartía sus clases de Lógica en la Universidad de Columbia, fue el primer desafío práctico. Luego de diversos estudios sobre esta problemática, Lipman decide aplicar su programa de Filosofía para Niños y Niñas en una escuela, obteniendo resultados satisfactorios, y, por esta razón, "apuesta, de un modo fuerte, por la filosofía como programa para lograr un pensamiento crítico, creativo y cuidadoso del otro que pueda ser desarrollado por los niños y jóvenes de una comunidad de indagación" (Accorinti, ob. cit., p. 34). Por medio de la Filosofía para Niños y Niñas podremos lograr que los niños y niñas de hoy, hombres y mujeres del mañana, puedan ser críticos y reflexivos ante cada situación a la que se tengan que enfrentar, puesto que con el transcurrir del tiempo han ido apareciendo, y de seguro seguirán surgiendo, una multitud de corrientes ideológicas que no lograrán acercarnos a un proyecto de vida y de

sociedad donde las necesidades humanas puedan ser plenamente satisfechas, sino que por el contrario nos alejarán de ella.

Los tiempos hablan por sí solos, no debemos quedarnos cruzados de brazos, debemos trabajar desde ya para orientar a nuestros niños y niñas y proporcionarles una educación que les permita desarrollar sus capacidades intelectuales al máximo, y sobre todo poner en sus manos una herencia que les ha sido legada desde la Antigüedad y que tiene un valor incalculable: la filosofía.

En este trabajo, como ya hemos dicho anteriormente, nos disponemos a relacionar brevemente estos aspectos teóricos del programa de Filosofía para Niños y Niñas con la vivencia de experiencias estéticas a través de la música y la plastilina. Se pretende demostrar una serie de sesiones prácticas desarrolladas en una comunidad de investigación, lo importante que es considerar los valores estéticos en la apreciación de la música a la luz de la filosofía, especialmente si se trata de la música clásica ya que por medio de ella se incentiva a los niños a ejercitar su creatividad.

En otras palabras, la música es un recurso maravilloso para incorporarlo en el proceso educativo, porque ella se pueden analizar los sentimientos con los que un compositor o un ejecutante de la música expresa su personal manera de entenderla, escucharla e interpretarla. A través de los sonidos de la música se logra trascender la realidad desde esa dimensión de lo sublime que porta el arte como un medio de satisfacción personal y social. Todos y cada individuo tienen y se les debe reconocer su derecho a disfrutar del arte, y entre las diversas artes que recrean valores sensibles, podemos encontrar en la música un universo muy amplio de sensaciones que nos permite una comunicación interpersonal donde nuestra integración a la sociedad y al mundo es obviamente más placentera. Eso que cada persona puede sentir de manera particular le puede permitir acceder a otra persona para crear vínculos o lazos desde sí misma, le permite traspasar esa frontera del yo y de la conciencia íntima que puede permanecer distante, por otra mucho más próxima. Es un medio de relacionalidad social que nos permite a través de la música, desarrollar mejores relaciones personales.

La música nos permite escuchar la expresión sonora y armónica de uno mismo u otro ser, que se manifiesta por medio de un lenguaje que sin ser del dominio técnico por parte de un oyente, porta suficiente fuerza comunicante para despertar la sensibilidad y la imaginación, entre quienes aprenden a interpretarla y/o ejecutarla. A través de la música podemos conocer lo que piensa un autor e inclusive hasta lo que está sintiendo, es algo que trasciende lo inmediato ya que la música es una de las expresiones más sensibles del ser.

Es necesario convertir las aulas de las instituciones educativas en verdaderos espacios de interacción para que las comunidades de investigación propuestas en el programa de Filosofía para Niños y Niñas puedan construir con creatividad y tesón un mundo mejor.

Un acercamiento a la experiencia estética

La experiencia estética es una de las experiencias más sublimes que tienen las personas para entrar en contacto con la obra que ha nacido del ser de otra persona, a la que quizás nunca hemos conocido o con quien no hemos podido iniciar o mantener alguna relación personal. Sin embargo, es un acto intencional de profundas significaciones subjetivas que implica un abrirse al otro desde una fenomenología del lenguaje y de la percepción-contemplación que es de suma importancia para entender y participar de otras realidades sensibles del mundo.

Al considerar la experiencia estética en su referencia a la obra de arte en general o particular, nos estamos refiriendo a ese principio de placer por la belleza con el que una persona aprende a leer en ese singular texto que es el arte, más allá de los códigos pictóricos, teatrales, literarios, poéticos, etc., un orden de la realidad presente en la vida que es imprescindible aceptar como parte integral del desarrollo espiritual de una persona. La intención de Lipman para

considerar el arte como un medio de enseñanza y aprendizaje, es cómo, precisamente, a través del arte se pueden desarrollar diversas formas de relacionar e integrar los fenómenos de la realidad desde unas perspectivas altamente imaginarias y sublimes. No se puede considerar única y exclusivamente el oficio de la racionalidad sin el complemento de la sensibilidad. Será esta, en consecuencia, la que nos aproximará a una condición de ver y sentir el mundo no como una cosa, sino como una pasión del ser.

Al poder apreciar una obra de arte, ya sea una pintura (mirar) o una obra musical (escuchar), se está teniendo una experiencia estética que de seguro nos pondrá en contacto directo con su creador y esa forma de representar la figura y el color, el sonido y la armonía, elementos que son igualmente reflexivos acerca de la realidad. "Resulta, sin embargo, que de suyo tiene la estética como función ser la ciencia de la belleza y de lo bello" (Cordido, 1999, p. 15), pues la estética siempre está en contacto con eso que es capaz de sensibilizar al ser de la persona con el arte. En este sentido el complemento estético del pensamiento no puede prescindir de los valores de belleza que porta la estética en cuanto a interpretación y contemplación de la realidad.

La función de *poiesis* que cumple la estética en la estimulación del pensamiento es lúdica y erótica. La imaginación como recurso de idealización placentera y sublime, en tanto que goce de una realidad que despierta la ficción, la invención y la creatividad sin límites. Es la realización del ser por el pensar sensible, donde los criterios de la racionalidad formal son excluyentes de la realidad establecida por los principios o las leyes del conocimiento científico. En el arte la realidad es otra, que pudiendo hacerse formalismo no está dentro de los cánones de la formalización de la realidad concebida conceptual o categóricamente. Se abre esta otra realidad a una génesis de la presencia y de la apariencia donde el fenómeno de la realidad queda constituido por la fantasía y la invención de cosas inéditas e insospechadas. Es entonces el orden estético el que nos permite sentir

en lo profundo esa acción donde se trasciende la obra de arte y nos impregna de sus significaciones existenciales. Ir hacia ese encuentro con la belleza y el placer que suscita esta en el acto del pensamiento creador es otra de las vías que debemos transitar para liberar el pensamiento como manifestación de la actividad consciente e inconsciente con la que formamos parte de la vida.

La comprensión del mundo simbólico no solamente pasa por el uso y significado de la palabra escrita y oral, sino también por la representación que se logra por medio de la figuración y la metáfora de la realidad presencial y presentida por el artista que nos comunica a través de su obra ese mundo de sensaciones que laten continuamente en sus sentidos naturales: ver, escuchar, tocar, oler, gustar... el mundo de las sensaciones.

Apreciar lo bello y disfrutarlo placenteramente es una forma de conocer y de desarrollar en otro sentido nuestras formas de razonamiento. Considera Lipman que esta otra acción del pensamiento es suficientemente válida como para afirmar que sin la poesía, la literatura, el desarrollo por el gusto artístico, es casi imposible organizar simbólicamente el mundo que estamos pensando y estamos sintiendo racionalmente. Más todavía porque el arte nos lleva a considerar que existen fenómenos de la realidad que sólo los podemos captar a través de las obras de arte. En el arte existe todo un potencial para desarrollar la imaginación y el entendimiento. Eso es innegable, se trata pues de crear los vasos comunicantes entre las dos esferas de la realidad y del pensamiento: la imagen y el objeto de referencia material al que se corresponde la imagen, desde cualquier punto de vista cognitivo que la haga constituyente. Uno de esos puntos de vista es el de la estética y su relación con la sensibilidad que trasmite la obra de arte para encantar y producir el goce. A los niños y niñas se les deben propiciar experiencias artísticas y estéticas; más todavía, comprometerles en una realización personal con ese mundo que no puede ser extraño y ajeno a su mundo de vida. Sólo en esa medida el niño y la niña se pueden abrir a la búsqueda de su propia creatividad.

Eso requiere un ejercicio de libertad personal para explorar los sentimientos y las emociones, y lograr crear relaciones entre la realidad y sus perspectivas como autores de esa realidad, suya y compartida.

Las experiencias con el arte las tenemos todos los días, ya que el arte forma parte de nuestras vidas: "quise alabarte, arte, como lo más alto y lo más separado (y por eso auténtico) de la vida. Pero descubrí —inventé— que no estabas separado de la vida y que eras la vida misma" (Accorinti, 2001, p. 59). Y ciertamente es así: ¿cómo podría estar el arte separado de la vida si hasta vivir es un arte? El arte es todo lo que solemos hacer pero en especial están aquellas obras como, por ejemplo, las creadas por el famoso pintor y escultor renacentista Miguel Ángel o las inmortales creaciones musicales barrocas de Johann Sebastian Bach, que han quedado para deleitar nuestros sentidos de una manera muy sublime y así poder tener experiencias estéticas que sensibilizarán con toda seguridad nuestro ser.

Siguiendo la misma línea pudiéramos decir con Lipman (1998a) que "la filosofía es una forma de arte. La conducta filosófica es, por consiguiente, un comportamiento artístico, y las conductas artísticas producen obras de arte que revelan creatividad" (p. 339). Deduce Lipman que los niños no solamente pueden aprender a pensar filosóficamente, sino que también pueden aprender a sentir el goce y la belleza que significa saber pensar y recrear criterios estéticos que provenientes de las artes en general, puedan darle a los niños las mismas u otras satisfacciones que son importantes para apreciar el valor del arte y de la sensibilidad que este despierta entre quienes lo cultivan. Las mismas apreciaciones que tiene Lipman para un desarrollo de la inteligencia y del pensamiento en los niños y niñas a través de la estética, lo es para la ética, la moral, la política, entre otras formas de pensamiento y de conocimiento. Se requiere de un programa de estudios y de experiencias que estimulen el descubrimiento y la investigación, y son muchas las oportunidades que se les pueden ofrecer a los niños para que alcancen el máximo de sus potencialidades. Estimular estas experiencias es lo fundamental; en tal sentido todas deben ser exploradas en un sistema de relaciones donde se pueda demostrar la necesidad de cada una de ellas, de acuerdo a las necesidades de todas. Sin embargo, esta experiencia debe ser canalizada en los niños y niñas por profesores que estén suficientemente preparados en filosofía y sus respectivas praxis, para poder participar en la generación de procesos educativos transformadores y creativos.

La educación nos va nutriendo y fortaleciendo en los conocimientos que se van aprendiendo con el pasar del tiempo. Por tal razón, Lipman (1998a) dice tan afanosamente: "realmente aprender algo bien, es aprenderlo de nuevo con el mismo espíritu del descubrimiento que reinaba cuando fue descubierto, o con el mismo espíritu que predominaba cuando se inventó" (p. 41). Así, por ejemplo, cuando nos ponemos en contacto con una obra de Mozart, tenemos una experiencia que nuestros sentidos pueden procesar de tal manera que nos sentimos como en el momento en que fue creada; es decir, nos sensibilizamos. La misma sensibilidad se debe dar en un profesor o profesora cuando día a día se encuentra al frente del apasionante mundo de la educación y se da cuenta de la alta responsabilidad que está afrontando. Debe sentir un celo grande por la misma, son numerosos los niños y niñas a los que debe enseñarles valores y proporcionarles las herramientas emocionales y cognoscitivas, para que ellos y ellas puedan construir una sociedad mejor. Unos de los elementos que deben inculcar es la creatividad y establecer con sus alumnos, una verdadera "comunidad de investigación" donde ambos, niños y niñas, puedan sensibilizarse ante cualquier problema; además, "las relaciones sociales son las que determinan la personalidad individual de cada ser humano, que siempre están en una red de relaciones que le permiten ser quién es" (Morrión, 2006, p. 156).

Entonces, es necesario "promover que los estudiantes hagan filosofía" (Lipman, 1991, p. 61). No se puede dejar de promocionar este ideal, ya que estimulará en el alumno un pensamiento de orden superior y este se logrará en el mejor lugar de todos: "la comunidad

de investigación", donde los niños participarán y harán sus preguntas para poder aclarar sus dudas, fortalecidos por la opinión de sus compañeros. Así, los niños con su gran espíritu de investigadores apasionados, buscadores de la verdad, estarán siempre abiertos a las opiniones de los demás sin denigrarlas: recordemos que para Lipman (1998a): "cuando este espíritu —que es realmente el espíritu de la investigación— prevalezca en el aula, los niños trabajaran afanosamente por sí mismos con las materias de las artes, las ciencias y las humanidades y las asimilarán por sí mismos."[4] Es vital, entonces, inculcar en los alumnos esa pasión por la investigación y el gusto artístico y estético por la belleza. Los niños y niñas deben aprender a ser creativos. La creatividad artística considera Lipman, es el mejor ejercicio para el desarrollo de la creatividad filosófica, pues entre ambas existe una relación de analogía entre el acto personal de la creación y el proceso educativo y cultural dentro del que se da la creatividad de los niños, que requiere de procesos de aprendizaje que les permitan socializar el conocimiento que deben adquirir y que deben desarrollar creativamente.

Esto compromete la conducta de los niños y niñas con estrategias, técnicas, métodos, aplicaciones, procesos, medios, que deben dominarse para poder emprender competentemente actividades creativas en el sentido artístico y estético al que nos hemos referido. No es la producción de un conocimiento sin más y por sí mismo. Se trata de crear en todo el sentido de la palabra: hacer realidad algo a partir de ese mundo de ideas y fantasías, imaginación y simbolización, que está directamente relacionado con la capacidad de construcción que se le permita desarrollar al niño y a la niña, con el propósito de hacer concreta las ideas. Se requiere dotar a los niños y niñas de la experiencia del arte y del ejercicio de la creatividad para que logren aprender a ser originales. No solamente es importante destacar que la originalidad nunca puede ser aprendida, pues responde a un patrón de conducta completamente impredecible: la originalidad en caso que responda a

4 Lipman, M. (1998): *La filosofía en el aula*, p. 41.

ciertas leyes del pensamiento, es única, irrepetible e inédita, aun para la persona a la que esa actividad está referida. No es posible, entonces, supeditar la originalidad a alguna cosa. Por el contrario, es el resultado libre y natural de la creatividad. Por eso, Lipman asocia en sentido estético, el arte de hacer y de crear, como artes del pensamiento y la inteligencia que evidentemente procuran satisfacción, goce, placer, para quien lo hace e incluso para quien lo recibe. Pues siempre actúa como un estímulo para la persona y el entorno cultural en el que se desenvuelve. Una educación basada en una comunidad de diálogo e investigación es un proceso complejo con el que se busca aprender a pensar, a ser y hacer; es el reflejo de un proceso de racionalización y de sensibilización donde muchos factores están implicados y que no debieran ser sustituidos, eliminados o subestimados por otros que no estén favoreciendo las capacidades emocionales e intelectuales de los niños y niñas.

Para Lipman la tarea de la filosofía es convertir a los niños y niñas en filósofos, en ciudadanos aptos para convivir en democracia y en pluralidad de ideales y opiniones, consenso y discernimiento. No es posible la ciudadanía política en una sociedad en la que no existan principios de racionalidad personal y colectiva, que atienda a los fines de todos según los medios que todos sean capaces de negociar para compartir los beneficios de esos fines. Entonces, en Lipman son varios los planos que están asociados en una enseñanza democrática del saber aprender a pensar: no solamente es el hecho contundente de que es por medio de la filosofía como podemos alcanzar ese objetivo, sino a través de los condicionamientos en los que cualquier pensamiento emerge y se desarrolla. No suponer la existencia a veces negativa y coactiva de esos medios como posible variable perturbadora de la tarea filosófica por excelencia, supondría obviamente no contar con los mecanismos de superación de esas debilidades e ineficiencia de la educación que reciben mayoritariamente los niños y niñas en sociedades clásicas y funcionales. El nuevo rol liberador de la filosofía se inicia a partir de las edades más

primarias de la existencia de los seres humanos, quienes contando con la posibilidad de aprender a pensar hay que prepararlos para que ellos mismos —niños y niñas— puedan generar su propio espacio de interacción donde se produzca poco a poco la experiencia necesaria para hacer práctico el pensamiento filosófico (ob. cit., p. 347). Mientras más temprano se inicien los niños y niñas en esta actividad del pensamiento, más rápido serán perceptibles los resultados.

La experiencia estética de la música como estimuladora de la creatividad. Una experiencia de aula

Para Lipman (1991), es de suma importancia el tema del pensamiento creativo de los niños, ya que por medio de este tipo de pensamiento podrán alcanzar su inserción existencial en el mundo y la búsqueda de la verdad de las cosas. Él va a decir que "el pensamiento creativo es sensible al criterio de verdad, pero está regido por el contexto de la investigación en que tiene lugar" (p. 265).

Por eso, cuando los niños se ven enfrentados a una experiencia estética, no cabe duda que su imaginación es capaz de crear mundos extraordinarios e inverosímiles. A juicio de Lipman: "Ello es debido a que imaginar es obviamente un juego intelectual y jugar, a su vez, viene a ser evidentemente una acción imaginativa." (Ob. cit., p. 275). Los niños son especialistas en esta acción de imaginar, más aún, si tienen alguna motivación que sea capaz de abrir las puertas del extenso campo de su creatividad.

La música es, pues, como un interruptor que al activarse pone en funcionamiento todo lo creativo que existe y está literalmente contenido en los niños y niñas y los transporta a esos mundos en los que crean y creen. Resulta muy interesante observar cómo ambos liberan todo su potencial creativo cuando escuchan música. También es factible poder encontrarnos en las aulas de las instituciones educativas con niños y niñas que son capaces de memorizar mejor algo cuando están escuchando música y por eso, cuando tienen un

primer encuentro con la música, es importante hacerles saber y sentir que son ellos y ellas capaces de aprender a asimilar y actuar de acuerdo a los valores que les inspira aquel lenguaje que escuchan y que merece ser interpretado libremente. Con esto se logrará en ellos una identificación muy especial con la música obteniendo mejores resultados en el proceso de aprendizaje.

Las investigaciones realizadas por Lipman (1998a) en este campo, siguiendo las ideas de Charles S. Peirce, acerca de la creatividad en filosofía y el razonamiento extensivo cuya característica principal es no ser un pensamiento estático, sino corresponder a un mundo en desarrollo (Lipman, p. 348), considera que los niños, por su capacidad para imaginar y organizar el mundo en forma de metáforas y analogías, pueden repensar la realidad y reconstruir el pensamiento desde otros horizontes donde la significación de la realidad es puesta en cuestionamiento y reinterpretada desde otros puntos de vistas, que imponen una salida de un código donde la significación está inscrita por otros códigos que pueden hacerse reinterpretables. Se trata, precisamente, de este movimiento del pensamiento a través del lenguaje, y la manera en que la realidad se descompone en razón y sentimientos a partir de otras formas de comprensión.

Se ha descubierto, pues, que la música, en general la clásica, puede aumentar la memoria y hasta la concentración de quien la escucha frecuentemente, mejorando incluso la habilidad de concentración, asociación y complejidad a nivel de la conciencia y los órdenes deductivos que empiezan a manejar los niños y las niñas, cuando hacen filosofía para niños y niñas, favoreciendo en un alto nivel la simbolización y la abstracción. Además de estas consideraciones planteadas por Lipman, es importante señalar que los niños y niñas deberían aprender a tocar un instrumento musical, puesto que esta experiencia empírica contribuiría notablemente a ampliar, extender, su campo de necesidades e intereses, de motivaciones y desafíos, reconocimientos e identidades, ya que los haría más seguros, confiados, más críticos, más lógicos a la vez que tolerantes. "Por

lo pronto, puesto que para juzgar bien en este arte es preciso practicarlo por sí mismo, concluyo de aquí que es necesario que los jóvenes aprendan a ejecutar la música." (Aristóteles, 1980, pp. 152-153). Podemos recordar que ya desde la Antigüedad los griegos veían necesario que los niños aprendieran a ejecutar algún instrumento. La música fue para ellos una de las cuatro columnas de la educación y por ende muy necesaria.

Por otro lado, pero siguiendo la misma línea, pudiéramos afirmar que "el pensamiento lógico sólo se puede estimular por medio de la actividad creativa" (Lipman, 1998a, p. 143). Entonces, tocar un instrumento desarrolla mucho más y de una forma más lógica la creatividad de los niños y niñas, ya que es una acción creativa que cuando es convertida en virtud es porque antes se ha convertido en una disciplina que tras horas de numerosos intentos logra llegar a la perfección en la ejecución. Es entonces el contacto con la música una experiencia privilegiada y decisiva para la formación integral de los niños y niñas, que debe ser favorecida en los programas de educación. De la misma manera el aprendizaje de los idiomas modernos y/o clásicos, ya que no todos los niños tienen la oportunidad de tener acercamientos a la realidad que le sirve de entorno, sea a través de la música o de otra actividad artística. No cabe la menor duda de que cuando los niños son educados acompañados por experiencias de esta naturaleza como lo es la música, pueden ser mejores personas, ya que han creado por medio de su imaginación mejores percepciones y conceptos sobre la vida y las relaciones sociales, afectivas y sentimentales. Experiencias que en efecto los harán mejores, más críticos y felices para cuando sean adultos.

El relato de la experiencia pedagógica estética

Ya hemos mencionado y caracterizado lo importante que es el programa de Filosofía para Niños y Niñas, creado por M. Lipman.

También sus grandes logros a través de un proceso de socialización de los programas de educación donde la orientación por parte del educador hacia el pensamiento reflexivo y creativo, les permite a los niños y niñas un desarrollo cognoscitivo y sentimental superior. Por otro lado, también se ha hablado de que el tener contacto con la música es una experiencia estética que sensibiliza de un modo especial lo que somos y seremos como personas.

Ahora deseamos presentar, a título de ejemplo, una experiencia de aula que partiendo de los presupuestos señalados por el programa de Filosofía para Niños y Niñas de Lipman, se realizó en una unidad educativa. Se llevaron a cabo varias sesiones orientadas especialmente hacia experiencias en el área musical. Esto se desarrolló con quince niños del 4º grado, sección "B" de educación básica del Colegio Privado Mixto Nuestra Sra. de Chiquinquirá de la Concepción, municipio Jesús Enrique Losada de la ciudad de Maracaibo (Zulia, Venezuela).

El desarrollo del programa y la indagación que se planteó desde la comunidad de investigación y diálogo estuvieron referidos a los "valores de la experiencia estética a través de la música", donde se intentó demostrar cuán importante es la música. Esta práctica pretendió destacar todo lo positivo que está inmerso en la música y el efecto creativo que produce en quien se deja atrapar por su mundo, ya que, por medio de la misma, los niños crean y se trasladan a mundos abstractos, imaginarios y ficcionales, pero en todo momento abiertos a la libertad de acción y representación imaginaria.

Vale la pena hacer mención que este grupo de niños no había tenido antes ningún acercamiento a una experiencia musical de esta naturaleza. Además, es importante señalar que este grupo de niños manifestaban un alto nivel de indisciplina. Al principio de la experiencia, escuchaban la música sin criterio alguno. Posiblemente, eso se explique por la manera en que los ritmos musicales sirven en esta sociedad de soporte técnico para la promoción de canciones comerciales, propagandas, y todo tipo de mensaje con el que

desean captar la atención del receptor, tan manifiesto en las emisoras de radio y medios de comunicación con los que estos niños están en permanente contacto. Al terminar las sesiones, la experiencia personal y de clases es otra. Han aprendido a apreciar la música en otro sentido. Recogiendo sus propias palabras, ellos mismos han dicho que ahora escuchan la música con "oídos" de investigadores. Es decir, de filósofos, pues han descubierto dentro de la comunidad de investigación los valores que son producto de experiencias estéticas con la música.

Podemos afirmar con toda certeza que a través de esta experiencia, los niños ahora son más creativos pues se les ha estimulado a pensar y sentir la realidad en la que se desenvuelve, a través de una de los medios más eficaces y educativos de los que disponemos: la música.

Descripción de las sesiones de la comunidad de investigación

Pasamos a explicar las prácticas de aula que se realizaron en las cinco sesiones.

Primera sesión

El primer paso fue colocarnos un distintivo color amarillo con el nombre de cada alumno. Luego nos sentamos en un círculo para que de esta manera todos pudiéramos vernos las caras. Les dijimos a los niños que tendríamos una experiencia inolvidable, que todos éramos investigadores de una misma condición, lo que podríamos aportar era necesario para que todos aprendiéramos de todos. Previamente teníamos preparado un lápiz amarrado con una cuerda de lana roja a las hojas de papel que fueron repartidas entre los niños. En la hoja, los niños escribieron contestando a las siguientes interrogantes: ¿cuál es tu nombre? ¿Qué es lo que más te gusta hacer o

comer? Mientras lo escribían simultáneamente debían pronunciarlo con una voz enérgica a todos los compañeros presentes.

Al concluir este ejercicio introductorio, la comunidad de investigación quedó sumergida en un gran círculo de lana que se fue construyendo a medida que cada uno escribía en el papel. Le anunciamos a los niños que desde ese momento pertenecían a un grupo muy selecto de investigadores y que una cualidad importante de un investigador era la de la escucha y la atención. Con esto se concluyó el segundo paso.

El tercer paso sería la discusión de un tema que fue propuesto por ellos mismos. Para hacer más amena la discusión y como esta comunidad era de quince niños, elegimos una pelota que sería lanzada entre los niños para abrir la sesión de preguntas. El tema escogido por los niños fue el de "la formación del universo y de nuestro planeta". A medida que se lanzaban la pelota fueron surgiendo las preguntas filosóficas. La participación de los niños fue intensa. Se comenzó este ciclo con la siguiente interrogante: ¿cómo se habría formado el mundo? ¿Quién hizo el mundo? Los niños utilizaron términos como: proceso, evolución, microorganismos, Dios, vida, dinosaurios, cavernícolas, inteligencia, conocimiento, pensamiento y sutilmente introdujimos el término: filosofía.

Al concluir el ciclo de preguntas y respuestas formuladas por ellos mismos, llegamos al final de la sesión realizando la evaluación. La mayoría dijo que les había gustado mucho la actividad porque se sintieron tomados en cuenta. Otros se quejaron por no haber podido hablar más y algunos que no se les había escuchado, pero todos expusieron que aprendieron mucho sobre lo que es nuestro planeta y descubrieron que ellos eran unos "filósofos", pues eran investigadores en busca de la verdad.

INTERVENCIONES DE LOS NIÑOS

-"Yo pienso que el mundo es el producto de un proceso muy largo de evolución que aún no termina."

-"Dios creó el mundo."

-"Dios no pudo haber creado el mundo. Cuando Dios vino a la Tierra (refiriéndose a la persona de Jesús de Nazaret), ya la Tierra estaba hecha."

-"El hombre cavernícola tenía cerebro pero no sabía pensar."

-"Nosotros ahora, a diferencia del hombre cavernícola, pensamos más y hemos inventado muchas cosas, entre ellas las afeitadoras."

-"Si nosotros pensamos y filosofía es pensar, nosotros somos filósofos."

-"Si nosotros somos investigadores que buscamos la verdad y los filósofos son investigadores, entonces nosotros somos filósofos que buscamos verdades."

Segunda sesión

Esta sesión la comenzamos utilizando el valioso apoyo auditivo de la música. La actividad consistía en sensibilizar a la comunidad de investigación y sacar todo su potencial creativo. Mientras los niños escuchaban la banda sonora compuesta y dirigida por John Williams de la famosa película *La guerra de las galaxias*, los niños debían realizar un dibujo que tratara sobre lo que les hacia sentir la música. Enseguida estos realizaron dibujos de dinosaurios, sus huevos e historias sobre ellos. Al terminar los dibujos comentamos nuestra experiencia a partir de la música escuchada y con la explicación de los dibujos.

Para terminar evaluamos la sesión. Los niños expusieron su emoción al sentirse en un mundo diferente. Aportaron haber aprendido que la música nos puede llevar a lugares inimaginables.

INTERVENCIONES DE LOS NIÑOS

-"Estas canciones me llevaron a un mundo de dinosaurios."

- "La música me llevó a un mundo muy extraño, lleno de dinosaurios pero no me dio miedo."

-"Pude imaginar cómo el tigre colmillos de sable evolucionó y es el tigre de ahora con los colmillos más pequeños."

- "Me pregunté a mí mismo: ¿cómo hace la música para llevarme a otros lugares? "

- "Los dinosaurios mataban a las personas que existían antes."

- "Yo no dibujé nada. La música me inspiro para escribir una historia sobre huevos de dinosaurios de la cual yo soy el protagonista. Esta historia está en mi mundo, que está en mi mente."

Tercera sesión

En esta sesión realizamos el mismo ejercicio que en la anterior, pero dividimos la comunidad en dos equipos: A y B. Al equipo A se le hizo escuchar una de las canciones de la banda sonora de la película *Narnia,* y al equipo B, una canción en ritmo de reggaeton. Cada equipo trabajó con dibujos o escritos sobre lo que les inspiraron los temas musicales. Hicimos una lectura del cuento "La música es mi amiga", que trata sobre lo que es la música. La idea central del cuento es que la música lleva consigo un gran mensaje que nos enseña a ser grandes personas. Luego discutimos sobre las ideas del cuento y los dibujos.

Para concluir la sesión hicimos la evaluación. Los niños en su participación se mostraron satisfechos aportando lo aprendido en la sesión; es decir, cómo habían aprendido lo importante que es la música. Otros, a pesar de expresar que también estuvieron satisfechos con la sesión, expusieron su disgusto denunciando a otros niños de copiarse la idea de sus dibujos.

INTERVENCIONES DE LOS NIÑOS

- "La música es expresión."
- "Con la música podemos expresar todo nuestros sentimientos."
- "La música nos regala un mensaje."
- "Con la música podemos aprender cosas buenas y también cosas malas."
- "¿Cómo hace un músico para crear músicas tan agradables?"
- "¿Por qué la música puede llevarme a otros lugares que yo puedo imaginarme cuando la escucho?"
- "¿Por qué la música tiene el poder de ponerme alegre, triste o darme miedo?"
- "La música nos enseña si su creador está contento o triste. Aunque esté escrita en otro idioma, podemos saber cómo se sentía su creador."
- "La música es alegría."
- "La música tiene mucho ritmo."
- "La música es una mezcla de ritmos y melodías."

Cuarta sesión

Con esta importante sesión casi llegamos al final de nuestra investigación. La actividad consistió en mostrar a los niños tres dibujos que ellos debían colorear. El primer dibujo muestra una mano que sostiene una lupa y en la parte superior de la hoja un título muy particular: "Todos los filósofos buscamos la verdad. Somos investigadores." Los niños se mostraron muy receptivos ante tal declaración y participaron activamente en la discusión. A continuación se les mostró el segundo dibujos: se trataba de un niño dirigiendo una orquesta musical y que tiene como título: "La música es expresión." A través de estos dibujos los niños reforzaron claramente todo lo que habían discutido en relación con la música en las pasadas sesiones. Por último se les pidió que realizaran una actividad muy creativa que

consistía en escribir una canción luego de haber reflexionado sobre dos preguntas específicas: ¿quién soy? ¿De dónde vino el mundo?

La comunidad de investigación se mostró muy receptiva con esta actividad y en la discusión filosófica tocaron conceptos como: reencarnación, muerte, vida, embarazo y nacimiento. Para finalizar, evaluamos la sesión y la comunidad de investigación realizó sus acostumbrados aportes. Les pareció muy importante haber pensado sobre ellos mismos y sobre el mundo, además reconocieron que necesitan acrecentar más la actitud de la atención y de la escucha para aprender más.

INTERVENCIONES DE LOS NIÑOS

- "Somos seres vivos."
- "Un día nacimos, pero un día moriremos."
- "¿Qué es la muerte?"
- "La muerte es como nacer, pero al revés."
- "Soy un niño que sueña con ser adulto."
- "¿Cómo se siente ser un adulto?"
- "Soy un niño que investiga para encontrar la verdad."
- "Soy un niño que un día seré un adulto y tendré unos niños y cuando ellos estén grandes yo seré viejo y moriré."
- "Todo lo que está vivo un día morirá."

Quinta sesión

Esta sesión consistió en compartir primeramente nuestra experiencia de haber escrito una canción que se cantó ante toda la comunidad de investigación. Todos los niños fueron capaces de escribir su canción, producto de una nutritiva reflexión hecha en la sesión pasada. Sólo tres niños se atrevieron a interpretar ante la comunidad sus canciones. Todos tuvieron la oportunidad de tener una nueva experiencia estética que sin duda acrecentó la sensibilidad de

los niños y los preparó para la segunda parte de la sesión, que consistía en escuchar una hermosa pieza musical de Saint-Saëns titulada: *Carnaval de los animales: introducción a la marcha real del león*, mientras que al mismo tiempo realizaban un trabajo con arcilla. La música serviría de motor inspirador para que los niños comenzaran a utilizar su imaginación al momento de modelar con la arcilla.

Los niños respondieron satisfactoriamente y fueron capaces de realizar estupendas obras escultóricas inspiradas por la música. Luego realizamos las intervenciones obteniendo novedosos logros. Los niños al comenzar la discusión fueron capaces de tocar los siguientes temas: la Navidad, la existencia de Santa Claus, los duendes, la filosofía y la música. Para finalizar, la comunidad realizó la evaluación de la actividad, llegando a la conclusión de que no estuvieron suficientemente prestos para la escucha, siendo esto un obstáculo en la sesión pero que, sin embargo, se pudieron obtener valiosos conocimientos construidos entre todos.

INTERVENCIÓN DE LOS NIÑOS

- "La música me inspiró a realizar a un filósofo investigando, observando a dos personas, dándose cuenta (producto de su observación) que estaban vivas."
- "La música me hizo sentir en el tiempo de Navidad, por eso hice este árbol navideño."
- "Yo hice un duende, ya que ellos acompañan a Santa a repartir los regalos."
- "¿Los duendes son buenos o son malos?"
- "Yo opino que Santa no existe, puesto que mi mamá me pregunta en Navidad que si me da un regalo o si prefiero el dinero."
- "Yo quiero hacer una pregunta: ¿cómo hace un filósofo para investigar?"
- "Nosotros sabemos que los árboles crecen pero no sentimos cuándo crecen."

- "Hicimos todas estas cosas porque la música nos inspiró."
- "¿Cómo pueden los árboles oír?"
- "¿Cómo pueden los árboles sentir?"

Bibliografía

Accorinti, S. (1999). *Trabajando en el aula. La práctica de Filosofía para Niños*. Buenos Aires: Manantial.

Accorinti, S. (1999). *Introducción a la Filosofía para Niños.* Buenos Aires: Edit. Manantial.

Accorinti, S. (2001). *La ciudad dorada. Un relato de filosofía para adolescentes y adultos*. Ediciones Buenos Aires: Manantial.

Aristóteles. (1980): *La política*. Madrid: Espasa-Calpe.

Bajtin, M. (2000). *Yo también soy. Fragmentos sobre el otro.* Madrid: Taurus.

Cordido, D. I. (1999). *Un paseo por la estética. Reflexiones para un curso introductorio.* Maracaibo: Sinamaica.

Fornet-Betancourt, R. (1994). *Hacia una filosofía intercultural latinoamericana*. Costa Rica: DEI.

Garrido, Sonia. (1998). *La cuestión de la educación y la identidad según Paul Ricoeur*.

Villarrica: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Lago Bornstein, J. C. (2006). *Redescribiendo la comunidad de investigación.* Madrid: Ediciones de la Torre.

Lipman, M. (1998). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Morin, E. (1998): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Morrión García, F. (2006). *Pregunto, dialogo, aprendo. Cómo hacer filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Nicol, E. (1978). *La primera teoría de la praxis*. México: UNAM.

Nubiola, J. (1996). *La renovación pragmatista de la filosofía analítica*. Navarra: Eunsa.

Nicol, E. (1990). "Crisis de la educación y filosofía". En: *Ideas de vario linaje*. México: UNAM.

Ortiz-Osés, A. (1982) *Crítica de la razón simbólica*. México: FCE.

Ortiz-Osés, A. (2000). *La razón afectiva*. Salamanca: Editorial San Esteban.

Valera-Villegas, G.(2002). *Pedagogía de la alteridad. Una dialógica del encuentro con el otro*. Caracas: UCV/CEP/FHE

LABERINTOS DE ARRABAL.
EL PENSAR POÉTICO EN UNA OBRA TEATRAL DE VALÈRE NOVARINA

Liliana Guzmán

Liliana Guzmán. *lijman@gmail.com* Argentina. Profesora de Filosofía del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de San Luis. Estudiante del Doctorado en Educación (Programa Educación y Democracia) de la Universidad de Barcelona. Becaria de Doctorado de Fundación Carolina (España) y Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (Argentina). Investigadora del PROICO CyT 419301 de la Universidad Nacional de San Luis. Posee varios artículos y monografías publicadas en revistas especializadas.

LABERINTOS DE ARRABAL. EL PENSAR POÉTICO EN UNA OBRA TEATRAL DE VALÈRE NOVARINA

Quizás del otro lado de la muerte
sabré si he sido una palabra o alguien

J. L. Borges. *La cifra*

Figura e inversión

Este conjunto de notas van de camino por los pasadizos de algún laberinto circular que se prefigura en el horizonte dialógico de filosofía y poesía. Elijo trazar las palabras como quien descubre algunas huellas en los senderos circulares, y como quien abraza esas huellas oyendo lo que, de suyo, señala a la palabra. A la palabra poética.

Así, estas palabras caminantes bordean el "laberinto". Tomo esta figura no por arbitrio sino, precisamente, porque me permitirá sugerir (desde un texto poético) una imagen de pensar como en círculo, en bucle. Pues el laberinto, como en la tradición griega antigua, es una figura de la razón, una instancia de ejercicio inteligente. Y como tal, como desafío a la razón en un entramado de senderos inconclusos y erráticos, el laberinto es un espacio para perderse, un ir de camino encontrando (encontrándose) y perdiendo (perdiéndose) a una vez.

Para Giorgio Colli (1996), laberinto es ese espacio de juego artístico entre *belleza* y *artificio inteligente*, apto para desenredar una situación sombría (p. 23). Cito a Colli:

> Así que el Laberinto se presenta como creación humana, del artista y del inventor, del hombre de conocimiento, del individuo apolíneo, pero al servicio de Dionisos, del animal-dios (…). La forma geométrica del Laberinto, con su insondable complejidad, inventada por un juego extraño y perverso del intelecto, alude a una perdición, a un peligro mortal que acecha al hombre, cuando se arriesga a enfrentarse al dios-animal (…). Pero, como arquetipo, como fenómeno primordial, el Laberinto no puede prefigurar otra cosa que el "logos" de la razón. ¿Qué otra cosa, si no el "logos", es un producto del hombre, en que el hombre se pierde, se arruina? El dios ha hecho construir el Laberinto para doblegar al hombre, para devolverlo a la animalidad: (…) la razón está al servicio de la animalidad, de la voluntad de vivir… (p. 34).

Así, el laberinto es un lugar para perderse, para jugar con la razón y perderse en el mismo acto del juego. Un lugar misterioso donde, aun a riesgo de perdernos en las inquietudes inciertas de la razón, aun así, decidimos transitarlo.

A su vez, el laberinto es la figura elegida por Jorge Luis Borges (1899-1986) para poner en juego su palabra poética. Para Borges, hay algunas imágenes que redundan en el mismo sentido en distintos formatos, y que son el hilván de su obra literaria tanto como el corazón de su vida en el poema. Tales imágenes son el laberinto, la biblioteca, las torres babélicas, los jardines de senderos bifurcados, las ruinas circulares, entre otros.

De este modo, el lugar filosófico del pensar como el lugar poetizante de la palabra literaria, motivan la elección de la figura del laberinto. Y del laberinto circular, como ese pedazo de cielo que, al menos por un instante ante la imagen de un círculo trazado sobre un cuadrado, podemos atisbar en contemplar. Porque quizás en ese espacio de búsquedas concéntricas y erráticas, siempre tentativas y de estancias provisorias, quizás allí cohabitan (como las fuerzas

apolíneas y dionisíacas) los dos modos fundamentales de aparecer de la palabra: el «modo poético» y el «modo filosófico».

Por otra parte, elijo situar mi camino laberíntico en el «arrabal». El arrabal también como espacio de tránsito, como figura de frontera, de orilla, de margen. Ese costado frágil y sugerente, en el umbral entre un adentro y un afuera, en los bordes. Y si se prefiere, vuelve recurrente la elección de una imagen visual en función de la palabra poética de Borges sus primeras obras tienen por centro y motivo la vida del arrabal (los puñales, los malevos, los patios con aljibes, el viejo barrio de Palermo, las milongas).

Así, este caminar incierto con palabras elige recorrer una figura de la razón perdiéndose circularmente en un espacio de borde, de umbral entre un adentro y un afuera imprecisos, indeterminados. De este modo, propongo interrogar el espacio y modo del pensar a través de una puesta en juego de la pregunta por la dialógica filosofía-poesía y en un sentido de dispositivo circular, en las orillas.

En principio, para que ese tránsito circular en los márgenes sea posible, propongo una inversión de premisa, una inversión en tono más retórico que falsacionista o refutativo o de contraposición conceptual. En un pasaje de su bello *Filosofía y poesía*, María Zambrano interpreta el primado (en Occidente) de la palabra del logos, la razón filosófica, por sobre la palabra poética. Y explica tal condición filosófica de nuestra tradición cultural de pensamiento en función de un hecho específico: en algún momento histórico de la antigua Grecia, se sientan los cimientos filosóficos de un modo tal que, con énfasis centralizado en la asociación (institucional) entre logos y razón, el efecto es la proscripción de la palabra a los márgenes del logos, a la periferia del filosofar. La premisa de Zambrano (2001) dice: "desde que el pensamiento consumó su 'toma de poder', la poesía se quedó a vivir en los arrabales" (p. 14). Premisa que suena consecuentemente tal como Zambrano traza la genealogía de la relación ambigua entre filosofía y poesía. Entonces, lo que aquí propongo es una inversión de la premisa, de tal suerte que en lugar de ver la palabra poética como juego

del pensar en los márgenes de la razón pensante en registro filosófico, pueda entonces sugerir un juego inverso: de lo que podría expresar en términos provisorios que la filosofía (o ciertos modos del pensar) vive en los laberintos arrabaleros de la palabra poética. De ser así, de ser verosímil este juego de inversión aquí propuesto, tendríamos por ejemplo que el aparente (o parcial y relativo) exilio de los poetas del Estado Ideal platónico sería una manera (inteligente, y también marginal) de poner a resguardo el poetizar como otro modo del pensar.

Imágenes de palabra y hermenéutica

De este modo, con la inversión de una premisa zambraniana como punto de eje para poner en palabras un signo de inquietud, trataré en lo que sigue de mostrar la dialógica "pensar-poetizar" por dos modelos de huellas seguidas en el recorrido circular propuesto:

1. Cuadros (o secuencias) de un modo de pensar poético en un discurso teatral, con un texto dramático;
2. Notas hermenéuticas de un modo de comprensión del lenguaje como experiencia del mundo.

Ambos modelos me permitirán jugar circularmente con la inversión de la premisa tal como propongo, y que sólo quiere jugar con una inquietud: la filosofía vive en los laberintos arrabaleros de la palabra poética.

A partir de esa apuesta en dos planos, a la imagen visual como signo de un pensar, y a la premisa filosófica que da a pensar el problema del "pensar poetizante", me permito entonces buscar cierta lectura de una prosa poética en tanto forma del pensar. Elijo a tal fin la prosa poética de un discurso dramatúrgico. Se trata de la obra teatral *Ante la palabra*, de Valère Novarina (n. 1947)[1], en las que construye

1 Valère Novarina (Bélgica, 1947). Pintor, poeta, estudió filosofía y filología. Luego de investigar el teatro de A. Artaud, y realizar adaptaciones de Shakespeare, comenzó a

espacios y formas escénicas donde el lenguaje toma relevancia en un plano de protagonista principal, como ritmo de espera que inventa mundo como arma de finitud contra la muerte. Motivo dual por el que suele describirse el teatro de Novarina como un "teatro de signos" donde, amén del hombre, los animales y los muertos tienen la palabra. Palabra de signos, analogías, neologismos, palabra viva en el devenir del universo y motor de la acción en escena[2].

El pensar, en un texto dramático

Quizás podamos leer el texto con un pretexto donado por Borges, desde un pensamiento sobre la palabra poética. En una conferencia llamada "La poesía", Borges es categórico: "el lenguaje es una experiencia transformadora"[3]. De este modo, la palabra poética es 'metáfora' (conversión de nombres de las cosas), es 'sentido' (dirección, orientación) y es 'espejo' (reflejo hospitalario que dona una apariencia del hombre en el mundo) visto con ojos de poeta.

Veamos ahora cómo Novarina pone a jugar en pretexto escénico la palabra poética. En el monólogo *Ante la palabra* (1999), la actriz principal (aunque no la que emite su voz, sino sobre quien se habla) es, justamente, la palabra. La obra participa de un volumen homónimo cuya edición en castellano (2001) se compone de un conjunto de cuatro obras: "Ante la palabra", "Opereta reversible", "El debate con el espacio," y "Morada frágil". Como señala su nombre, el libro de Novarina se compone de cuatro guio-

escribir sus obras teatrales, entre ellas: *L'atelier volant, Le babil des classes dangereuses, Le drame de la vie, Le discours aux animaux vous qui habitez le temps, Pendant la matière, Je suis, L'animal du temps, L'inquiétud, L'espace furieux, Devant la parole, L'origine rouge, La scène.* Para detalle de su obra, producción artística y bibliografía sobre la misma, véase su sitio web: www.novarina.com

2 Remito a tal fin a la revista *Primer Acto. Teatro Francès Actual*: Valère Novarina Dossier y antología. N° 292/ ene-feb-mar 2002. Madrid, España.

3 J. Borges. (1980). "La poesía". En: *Siete noches. Obras completas.* Buenos Aires: Emecé. Ese mismo año, Borges es galardonado con el Premio Cervantes.

nes sobre el lenguaje como espacio de la palabra, como juego del tiempo y como morada de finitud de nuestro estar en el mundo.

En sí, el primer guión del libro es el que aquí nos ocupa en su decir: "Ante la palabra". En una interpretación escolar de la obra, voy a descomponer el texto dramático del autor. Esto sólo a fin de señalar en él ciertos cuadros o tópicos que luego leeré en consonancia con la noción de lenguaje como experiencia del mundo, según la filosofía hermenéutica de H.G. Gadamer. Los cuadros que advierto en "Ante la palabra" van de estos tres ejes:

1. El don de la palabra: la palabra es un "don que nos es dado para oír". Por ello, como don, la palabra no tiene lugar en el mercado actual de nuestras relaciones materiales, ni cotiza en ningún tipo de bolsa. Algo dice, la palabra. Algo se nos da a oír. Y cuya materia excede el mercado.
2. El espacio de la palabra: el lenguaje es un "pasadizo hablado". En ese recorrido por el espacio, por medio del lenguaje, los hombres damos sentido a la materia, y conminamos el peso de la muerte. Ese pasadizo del lenguaje delimita en nosotros un afuera y un adentro, porque el lenguaje es la caverna del cuerpo. Una caverna en la que estamos aparentemente capturados y de la que, a su vez, nos liberamos por ese pasadizo del lenguaje.
3. El hacer de la palabra: la palabra "hace mundo", dice el dramaturgo. La palabra dibuja un trayecto respirado. La palabra es verbo: una danza en la noche, una danza en el cuerpo que, mientras danza, espera.

Tratemos de ver el texto en forma de bucle más bien concéntrico que espiralado, cuya primera afirmación ("la palabra habita en nosotros") se retoma en la última ("el mundo es un lenguaje sellado en el cuerpo cual relámpago"). Esta circularidad del texto teatral transita por los tres ejes señalados.

Leeré los ejes con sus correspondientes afirmaciones poéticas, retóricas o metafóricas. Las palabras del autor son citadas literalmente tal como se leen en la obra, y las resalto en negritas.

El don de la palabra

El primer punto o plano escénico es el de la 'palabra como don'. Signos de ella como tal son señalados en el texto según estas marcas:

1. Hoy **intercambiamos palabras** como si fuesen monedas. En nuestra sociedad de consumo devoramos el mundo, sin cuidar el misterio del habla:

> Desorientados por el intercambio de todo, volveremos a ser devoradores del mundo y materia para la muerte.

2. Ante el sistema mecánico e instrumental del lenguaje como transacción de mercancías, el texto invita a hacer una experiencia con el lenguaje: "un viaje al interior de la palabra":

> Opongo nuestro descenso (...) a la noche de la materia de nuestro cuerpo a través de las palabras, y la experiencia singular que realiza cada hablante, cada hablador de aquí, de un viaje al interior de la palabra (...) una apertura interior, un pasadizo hablado.

3. Cada terrestre se sabe de tierra. Y lo sabe porque habla. **Somos una morada terrenal del lenguaje en nuestra habla**. Una morada del habla, una morada que habla, la morada de un soplo extraño:

> En lo más profundo de nosotros mismos existe una vía abierta de par en par: estamos agujereados, calados como un encaje, a cielo abierto (...) la palabra habita en nosotros fuera de todo intercambio, fuera de las cosas, e incluso fuera de nosotros mismos.

Esa morada en nosotros, ese lugar extraño de la palabra, ese pasadizo horadado donde la palabra es nuestra habla, ahí debemos

oír. Oír la palabra que nos habla, **oír ese don**. Suspender, para ello, las palabras del mercado.

El espacio de la palabra

El segundo plano escénico es el del **espacio de la palabra**. Las marcas de este espacio se representan aquí de este modo:

1. **Algo pasa** en ese espacio: hay un decir de las palabras resonando en nosotros, son la carne del espíritu, la materia de la que estamos hechos, con la tierra. Ni herramientas ni eslóganes de intercambio, ni artículos de venta, la palabra es el don que pide ser oído como tal, como ofrenda, como danza misteriosa:

> Ha resonado mucho antes que nosotros (…). Las palabras son la auténtica carne humana y son como el cuerpo del pensamiento (…). Nuestra carne física es la tierra, pero nuestra carne espiritual es la palabra; es el paño, la textura, la tesitura, el tejido, la materia de nuestro espíritu.

2. En ese espacio **acontece un habla**. Un habla que hace mundo, lo transforma, y entonces **aparece el pensamiento**, desde el espacio en el que hablan nuestras palabras, nos llaman, **hacen mundo**.

> Al hablar horadamos el mundo, lo ponemos boca abajo, lo transformamos (…) la palabra apareció un día como un hueco en el mundo horadado por la boca humana —y el pensamiento, al principio, como un hueco, como un vacío introducido en la materia— (…). Se ha abierto una corriente de aire por el pensamiento: surge del nacimiento del espacio entre las palabras (…) aparece entonces algo extraño, nuestro cuerpo más próximo: el lenguaje.

3. **Lo extraño en el espacio es el lenguaje**. El lenguaje **es nuestra carne**, el pasadizo horadado que hace de nuestro cuerpo una caverna. Adentro, las resonancias. Afuera, el espacio que abrimos con el habla. Entonces, ¿qué es hablar? Desde el texto, Novarina dice:

> Hablar es tener la experiencia de entrar y salir de la caverna del cuerpo humana en cada respiración (…). Nosotros los hablantes excavamos la lengua que es nuestra tierra.

¿Y qué hace el habla en el espacio?

> La palabra avanza en la oscuridad. El espacio no se extiende sino que se oye. Por la palabra, la materia está abierta, atravesada de palabras. El espacio no es el lugar de los cuerpos (…) El lenguaje lo lleva ahora ante nosotros y en nosotros, visible y receptivo, tenso, presentado, abierto por el drama del tiempo en el que estamos colgados con él (…) el lenguaje es el lugar donde aparece el espacio.

4. En el espacio, **la palabra dibuja trayectos, direcciones, sentidos**. El llamado de la palabra es provocar, evocar, anunciar, transformar. Por eso nos pasan las palabras como nos pasa la respiración, como un latido. Las palabras dan sentido al espacio que habitamos. Las palabras tejen una **dinámica verbal**, dice el dramaturgo:

> El lenguaje es una tierra, un suelo (…) La lengua es una materia, innombrable, invisible, va y viene. Estamos dentro de ella como en el teatro de la materia universal.

El hacer de la palabra

Algo hace la palabra, **algo hace en el mundo**. Tercer plano del círculo. Estas son sus direcciones:

1. En el ir y venir hacia fuera y adentro de la caverna del cuerpo, **el juego de la palabra arroja logaedros en el espacio**. El espacio es el campo físico donde el lenguaje **respira**:

> Las palabras van por el espacio como objetos que se abren (...) pensar, hablar, es una alteración (...). Pensar respira: es respirar el espacio y contradecirlo. El pensamiento no expresa sino que abre paso, levanta, hace tambalear.

¿Qué hacen estos logaedros en el espacio? Abren ese juego de fuerzas, **el teatro magnético del lenguaje**. Abren el juego en el espacio con el hecho del respirar: pensar. ¿Cómo el lenguaje abre juego al pensar? Por obra del verbo. Es **dinámica verbal**:

> Lo que libera a nuestra lengua de las palabras es el verbo: propulsa, libera, suscita, altera, actúa. Liberador, hace que el pensamiento respire (...). En el verbo, en la acción del verbo, se oye que todo existe no para que exista sino para ser liberado.

2. En el espacio, por obra del **verbo**, acontece el pensar, acontece **el sentido liberador del lenguaje**:

> Las palabras buscan el pensamiento que las deshace: el pensamiento se libera por las palabras que captura (...). En toda palabra se oye este encadenamiento, y este desencadenamiento es nuestra liberación a través de las palabras. Pensar es un rapto.

Y en la palabra que espera, **acontece el pensar**. Si hablar es esperar la palabra, pensar es esperar el pensamiento, como la palabra en su danza de espera, espera una palabra. Y respira.

3. En el espacio, el don de la palabra se nos da en su ser extraño, **es fragmento**, el sonido extraño que atraviesa el silencio de un lado a otro, en un tiempo de espera y silencio:

> Invisible y ahora ante nosotros, la palabra se nos ofrece (...). La palabra lleva ante la extrañeza del hablar y nuestro primer silencio ante las palabras (...). Eso es porque nos llega de la noche (...). Por la noche, cuando hemos oído por primera vez.

5. **El juego de la palabra en el espacio es siempre misterioso y único**. Pero, a diferencia de las palabras de intercambio o mercancía, el juego logaédrico de la dinámica del verbo se compone de tres acciones fundamentales: **transformar-transformarse, pasar, darse**:

> La palabra libera. El lenguaje es una trayectoria, es nuestro camino de salida de aquí.

¿Qué camino de salida traza, entonces, esa **dinámica de la palabra**? El lenguaje respira, se nos da, **nos pasa**. Y nos pasa para liberarnos de nuestra propia finitud. Doble trayecto del don:

> El don de abrir con nuestra boca un pasadizo respirado en la materia. El don de abrir con nuestra boca un pasadizo en la muerte.

5. Más allá del espacio de intercambio y comunicación, más allá de nosotros, **la palabra espera y da**. Espera lo indecible. Da lo desconocido. La palabra nos llama a decir eso extraño que nos pasa

y que puede atravesar el espacio con el verbo. **Decir. Esperar. Pensar. Hablar**:

> Los comunicantes que comunican como máquinas, nunca dicen lo que saben (...) La palabra, por el contrario, se sobrepasa a sí misma, viene de más lejos que de sí misma, va más allá de lo que se puede decir.

6. **Dinámica del verbo**: en su respirar, **las palabras nos donan lo extraño, nos llevan a su más indecible y silencioso misterio**. La palabra nos llama respirándonos, aún sin ser comprendida por nuestros hablantes, nos envuelve en su misterio comprendiéndonos. Somos comprendidos por esa palabra que nos respira, nos piensa, nos llama en su dinámica imprevisible, silenciosa, de espera:

> Las palabras nos llevan al misterio y mueren, quemadas naturalmente por nuestra respiración, en la misma combustión que nosotros y pasando con nosotros. Mueren por decirnos eso de lo que no se puede hablar.

7. **¿Cómo aparece el pensamiento? ¿Dónde ocurre el pensamiento? ¿Cuándo la palabra abre lugar y acción para pensar?** En nuestra habla, lanzamos las palabras. Las palabras buscan el pensamiento, y lo buscan con el universo ante nosotros, la materia ante nosotros. La reunión del tiempo y el espacio en un instante frágil e infinito donde el mundo se nos da por la palabra. **Aquí**, en el afuera y el adentro de la caverna. **Aquí**, en el respirar. **Aquí**, en la memoria. **Aquí**, en el habla.

> En el interior de las palabras oímos las cosas en suspenso, el mundo colgado de nuestros labios, el instante hablado, toda la materia, todo el universo colgado del instante de las palabras (...). Estamos unidos al mundo por suspenso en el interior de las palabras. El universo está unido a nosotros en el <u>instiempo</u> hablado (...). Aquí, donde estamos prisioneros de la palabra y liberados por la palabra (....). Aquí, donde no éramos animales que teníamos algo que decir sino animales atravesados por el placer de hablar.

Un modo de ser de la palabra en el tiempo y en el espacio vacío en que nos comprende una forma del pensamiento es **la plegaria**: una forma de comprensión, por la palabra, de nuestra finitud.

> En medio del lenguaje, fuera del cuerpo, en medio de nosotros hay un vacío. En el centro de todas las cosas existe el hueco de este lugar mudo, la <u>plegaria</u> (...). Es una detención de la palabra unida a la vista de la sangre. Es en el pensamiento, la ofrenda del pensamiento, su destrucción y su afirmación. La afirmación de un pensamiento inmóvil en nosotros comprende la muerte.

8. ¿Qué nos dicen las palabras? Dicen el mundo. **Nos dicen en el mundo**. Nos hacen ver y nombrar el espacio donde las cosas ocupan la materia. **La palabra llama**: llama el mundo, nos llama. La palabra dibuja con su respiración un teatro donde ella, la palabra, da vida a las cosas, nos da la vida, nos piensa, nos habla, nos ama:

> Nada existe sin voz. Nada existe sin lenguaje. La palabra le dice a la cosa que falta y la llama (...). Como si ese movimiento amoroso de la palabra hubiese llamado al mundo (...). El universo está siempre inquieto.

Hay un espacio en nosotros donde resuena el universo en que nos llama la palabra. Un verbo en el **instiempo** que nos ama, nos piensa, nos habla. Su nombre dice "**ven**":

> El verbo abierto en el fondo del lenguaje. El verbo actor, abierto y operante. En el fondo y más profundo que nosotros mismos, no hay nadie y hay una alteridad. En el fondo del pensamiento: un verbo abierto en el fondo del pensamiento: *Je suis* (…). *Je suis* escribe en ti el movimiento de la palabra (…). Ven, es nuestra aparición la que esperamos (…). Nuestra respiración le echa en falta y su nombre es Ven. Oímos su orden en el lenguaje.

9. ¿Puede el verbo **hacer mundo**? ¿Puede hablarnos? ¿Puede pensarnos? ¿Puede el verbo decirnos "**ven** y **acudid a la presencia ante nosotros**"? Bajo una condición: debemos aprender a sentir su danza, sin miedo… debemos aprender a **oír**… debemos aprender a **comprender**:

> En el mundo todo está ordenado y eso es lo que provoca en el hombre un miedo extremo (…). Lo que provoca este miedo extremo no es el caos de aquí, ni lo laberíntico, sino el orden absoluto de todo y la aparición súbita del universo en una lengua ordenada. Lo que da miedo no es el cúmulo, lo innombrable de la materia, sino oír una orden en su interior (…). Y oímos una orden en el lenguaje. Y oímos una orden en el tiempo. Y es bello que [sic] en francés utilicemos la misma palabra, oír, para designar a la vez el acto de oír y el de comprender.

10. ¿**Para qué se nos da esa palabra**? ¿Por qué oír? ¿Para qué la danza del verbo en el espacio? ¿Por qué pensar nace de ese juego de la palabra? ¿Por qué respiramos, en su tiempo, la palabra?

> Muere sin cesar y renace continuamente; pronuncia el tiempo. Camina, hace que aparezca el espacio por el que avanza, muestra cómo el espacio nació hablado (…). El mundo está hablado desde su nacimiento. La palabra no nombra, llama. Es un relámpago, un rayo (…). El mayor secreto de la materia es el mundo verbal.

> El mundo es un lenguaje; nuestra palabra lo recuerda porque lo precede. El universo, al abrirse, se imprime en ti. Nada material en el fondo del hombre, excepto su boca abierta, su pasadizo horadado (…). Nacido horadado y espejo del abismo.

Los senderos circulares del texto dramático

La palabra es un don con que la memoria del mundo nos llama, nos habla, nos piensa. Primer sendero circular. La palabra es un don que nos llama, nos habla, nos piensa, y lo hace en ese espacio frágil y único donde habita el lenguaje, donde somos el habla. Segundo trazo de círculo ampliado. Y otro bucle: en esa morada frágil del lenguaje, el verbo actúa en el tiempo haciendo mundo, llamándonos a oírle en el vacío del fondo del espejo del espíritu. Y la palabra sigue aquí, en nosotros, en nuestro deseo de conjurar la muerte por el habla y la palabra, en el fluir sanguíneo de nuestro pensar con los desgarros del lenguaje en nuestro espejo.

Pero la palabra sigue aquí. En la inquietud inicial sobre las posibilidades del pensar en los márgenes de la palabra poética, en los bordes de un laberinto circular en cuya trama un texto dramático nos da a pensar. Nos da a pensar con la palabra poética. Y nos da a pensar lo que sea el mismo acontecimiento del pensar. Por los senderos circulares que la palabra de Novarina nos hace oír y seguir, tenemos entonces que pensar es un respirar del habla en el espacio. Pensar es un rapto de espera en el tiempo. Pensar es abrir un pasadizo secreto cual espejo del abismo. Pensar es abrir senderos hacia un adentro y un afuera, donde la palabra nos respire atravesándonos por entero. Donde el camino que el lenguaje abre en el espacio es el de los senderos inquietos de un laberinto caminado. Dice el texto teatral:

> Pensar, hablar, no es emitir ideas, encadenarlas, desarrollarlas, sino conducir a toda la palabra hasta el umbral y hasta el reverso

de las palabras. Hay un pensamiento subyacente en el mismo pensamiento que siempre dice: "Ve hasta donde las palabras desanden su camino". Ir hasta el límite, franquear una orilla, pasar de una orilla a otra, de un umbral a otro, es el movimiento respiratorio profundo, el paso, la marcha, el impulso de nuestro espíritu que es un espíritu de travesía.

Una palabra ha dejado resonando el texto de Novarina: es la palabra experiencia. Y a esa resonancia la oiremos en clave hermenéutica. Así, ¿qué espacio ante nosotros inventa la palabra poética? ¿Es la palabra poética una condición que nos permite hacer experiencia? ¿Puede el pensar, a través de la palabra poética, darnos la posibilidad de la experiencia?

Palabra poética y experiencia

Quizás podamos responder esta inquietud por vía de la perspectiva de Gadamer. No porque el texto de Novarina sirva aquí de ilustración a una mirada teórica proveniente de la filosofía hermenéutica, pues el discurso dramatúrgico expuesto da de sí un modo de comprensión de la palabra poética que, como tal, nos da qué pensar. En este sentido, la filosofía hermenéutica aquí nos hace de correlato, de consonancia de pensamiento (como si fuesen variaciones de un mismo pensamiento), nos permite un abordaje de la misma inquietud presente en el texto teatral pero en un registro de discurso filosófico. Para atender a esta inquietud sobre el pensar a través de la palabra poética, el discurso hermenéutico nos da la posibilidad de captar el lenguaje como experiencia, y como experiencia constituida de logos y verbo.

Partimos para ello, para interrogar el lenguaje como experiencia de un supuesto: dado que hemos buscado el pensar en un texto teatral de prosa poética, y puesto que asumimos que el sentido de un texto es lo que allí dice, que el sentido de un texto es la verdad

que el texto nos da a leer, entonces aceptamos la condición bajo la cual leemos tal texto: comprendiendo su sentido y verdad en el horizonte histórico de nuestra representación, en el horizonte temporal del mundo que abarcamos por el través del lenguaje. Y comprendemos así ese "algo" que nos pasa, nos habla y nos transforma, allí, en la palabra del texto. Palabra por cuyo oír, pensamos. Comprendemos pensando ese "algo" que ocurre en el espacio abierto por las palabras. Pensamos comprendiendo, aquí y ahora, el sentido siempre único, cada vez que nos abraza en el texto, hablándonos. Pues el lenguaje que vive en el hablar (que comprende, en el habla, toda comprensión) está tan involucrado en la realización del pensar tal como del interpretar.

Excede los fines de este ensayo el indagar acerca de la relación entre lenguaje y logos, por un lado, y lenguaje y verbo, por otro. Pero es preciso mencionarlas.

Lenguaje y logos

Desde Platón, sabemos que el logos que hablamos por la boca es un caudal de pensar que fluye resonando[4]. Y, también desde Platón, sabemos que tanto en la caverna como en el ágora y en el gimnasio, los hombres buscaban en el habla del diálogo nuevas formas de comprender la verdad. La llamaban a*létheia*: el movimiento por el que, desvelando, nombramos las cosas, hacemos mundo. Pero también era el movimiento en virtud del cual "algo" sucedía: la palabra se ponía en la escena de la presentación, la palabra era morada de una verdad, era morada del logos, de tal suerte que la verdad (la palabra en tanto verdad del logos) daba al hombre una mirada, le donaba perspectiva —el modo de ver "algo" respecto a los sentidos del habla—. Signos, indicaciones, sentido. Por la *alétheia*, el logos daba sentidos. El lenguaje era un espacio de signos para hacer morada, en el habla, a la verdad. Para pensar.

4 Pedrero, Rosa. Comentario a Platón, "Sofista". En: López Férez, Juan Antonio (Coord.). De Homero a *Libanio: estudios actuales sobre textos griegos II*, p. 263e, 264a.

Lenguaje y verbo

Desde el cristianismo, en sus primeros momentos apostólicos (me refiero a Juan, el discípulo amado), sabemos que "el verbo se hizo carne". Se hizo carne y habitó entre nosotros. No nos corresponde aquí buscar rastros genealógicos acerca de las variaciones de este concepto del lenguaje como verbo y sus entrecruzamientos con la idea general del lenguaje y el Logos. Sólo nos ocupa el considerar estos dos elementos como propios a nuestra tradición del lenguaje como perspectivas que hoy nos ayudan, quizás, a buscar el pensar en los bordes del lenguaje de la palabra poética.

Entonces, tenemos que lenguaje y verbo vienen a ensamblar a lenguaje y Logos. En cuanto a lenguaje y verbo, señalemos algunos signos:

- El primer signo que nos da la tradición cristiana es la realización del verbo como encarnación. "El verbo se hizo carne y habitó entre nosotros": el verbo se hizo cuerpo, fue materia, asumió estatuto y condición terrestre. Se hizo carne, la carne, el espíritu.
- Otro signo: el verbo es la palabra cuya presencia y manifestación es puro suceder. Gadamer aquí pone en relación análoga esta manifestación del lenguaje como el vínculo enigmático entre pensar y hablar, vínculo que compara al misterio de la trinidad. Analogía fundada en el lenguaje: el misterio de esa relación se refleja, sucede, en el lenguaje.
- Un signo clave: si el verbo se hizo carne en la palabra, la palabra es la posibilidad de creación por la que el mismo verbo se manifiesta en la palabra. Eso constituye el milagro del lenguaje, signo por el cual el verbo entra en la interioridad del pensamiento. Por ello, los padres apostólicos (léase Agustín, en este caso) comprendieron la relación humana entre pensamiento y lenguaje bajo el nombre de palabra interior: la palabra finita que es misterio, espejo e imagen de la palabra infinita.

Pero en su condición de finita, la palabra y el pensar humanos, atravesados por el verbo que (nos) sucede, son actos dotados de temporalidad. Somos palabra en el tiempo, palabra de tiempo, un decirse de nuestra finitud en el pensar, en el habla. La palabra emana en una relación temporal, por eso el pensar es un surgir, por eso la palabra es la realización del pensar (y por eso la palabra es clave de formación: la palabra es un accidente imperfecto y formable), y por eso pensar es un espacio de la memoria, porque busca, refleja, (nos) refleja, nos da una imagen del mundo y de nuestro estar en el mundo, como si fuera un espejo. Un espejo, un espacio abierto en el tiempo.

Esta relación entre lenguaje y verbo como la acción viva en palabra interior, tiene dos consecuencias:

a. La unidad del pensar y el decirse son un trabajo del espíritu.
b. La palabra que dice y piensa es un movimiento dialéctico entre unidad y multiplicidad, porque es humana, es finita, es accidente, es tiempo[5].

De esta manera, el lenguaje como Logos y verbo es un modo de comprensión del lenguaje como posibilidad de verdad y acción transformadora del espíritu. Pero esta condición doble del lenguaje no se agota allí, sino que el lenguaje es experiencia del mundo. Retomo allí lo que deja resonando el texto dramático.

En primer lugar: ¿qué es una "experiencia"? Ante todo, la experiencia es experiencia de finitud humana[6], toda experiencia sucede en el tiempo y está hecha de la misma materia, la experiencia es

5 He seguido estos análisis de Gadamer, H. (2003). *Verdad y método I.* Salamanca: Sígueme.

6 Ibíd. p. 433. Veáse también p. 420 y ss.

tiempo. Y la experiencia acontece en un dejarse oír, un dejarse hablar por la palabra que nos encuentra.

En segundo lugar, caracteriza a toda experiencia el hecho de que, en sí, toda experiencia es una "experiencia única, singular e irrepetible". En cada caso, acontece la experiencia, y siempre diferente cada vez.

En tercer lugar, la experiencia es un modo de comportamiento del espíritu en tanto "reconocerse a sí mismo en el ser otro". La alteridad, y la palabra como alteridad son las que hacen posible la experiencia. Por eso, la experiencia sólo es tal cuando le hemos permitido a eso que nos encuentra que nos hable, cuando nos hemos permitido oír.

En cuarto lugar, "la condición y guía de la experiencia no es otra cosa sino el lenguaje". En la experiencia, nos habla el lenguaje. La palabra viene a nosotros como un relámpago, y hace experiencia: la experiencia tiene lugar como un acontecer del que nadie es dueño, que no está determinada por el peso propio de una u otra observación sino que en ella todo viene a ordenarse de una manera realmente impenetrable (…). La experiencia surge con esto o con lo otro, de repente, de improviso[7].

Para que todo eso suceda, para que la experiencia sea, en verdad, el acontecer de la misma, va de disponerse a cierta apertura a que algo pase, y a que nos pasen nuevas experiencias. Este carácter de transformación, en nosotros, con que nos forma la experiencia es un volverse sobre sí mismo, un movimiento del saber hacia nosotros, una certeza provisoria acerca de sí, una verdad por cuyo través nos pensamos, históricamente, en el horizonte del lenguaje como el mundo que comprendemos para nosotros.

Entonces, el lenguaje es experiencia. El lenguaje es experiencia del mundo. En el lenguaje, somos captados por la palabra[8]. De esto consta, precisamente, la experiencia hermenéutica del lenguaje: somos captados por la palabra, porque eso que nos dice la palabra lo vivimos como dicho

7 Ibíd. p. 428.

8 Expresión de H. Gadamer, Ibid.

para nosotros. Y esta "acepción del lenguaje" es la "acepción del mundo"[9], puesto que hay mundo porque hay lenguaje, porque este es su representación. El mundo es lo que se enuncia, lo que se manifiesta de él ante nosotros, en el lenguaje. Y por eso mismo, la constitución lingüística del mundo hace en nuestra experiencia la posibilidad de apertura a las más diversas relaciones vitales. Es nuestro estar en el mundo, nuestros estar con las cosas, nuestro estar con nosotros mismos y con el deseo de verdad con el que abrazamos el lenguaje, con el que oímos la palabra, nuestra experiencia humana del mundo hecho palabra en el cuerpo.

Esa experiencia lingüística del mundo es posible porque entre lenguaje y mundo hay una tensión de conocimiento: esto es, el lenguaje mantiene y guarda en nosotros la inmediatez de nuestra contemplación, de nuestro modo de mirar —conociendo, comprendiendo— el mundo por los ojos del lenguaje. Ello señala a la *theoría* tal como los sabios antiguos enseñaban: como un modo de ver el mundo participando plenamente en la cosa, dejándose hablar por el lenguaje y las cosas, por la palabra del mundo. Pues en ese oír, la *theoría* señala todo un camino del logos, un camino en el que la experiencia del mundo reside en el trabajo esencial del oír, y del oír con apertura, con acepción, estando dispuestos a una experiencia con ese "algo" que se oye. Y que se oye no sólo en el camino donde el logos señala a la razón, sino también hacia el mito, la leyenda, el poema. El logos, así, es ese lapso de espera en el tiempo con el que el lenguaje indica algo que se oye. En este sentido, y bajo una mirada que nos permite comprender nuestra experiencia del mundo en términos del lenguaje, dejemos oír lo que sobre la palabra poética como experiencia, y como otro signo del logos, dice Gadamer:

> (...) también la palabra poética se convierte con frecuencia en una prueba de lo que es verdad, pues **el poema resucita una vida secreta en palabras** que parecían desgastadas e inservibles, y nos ilustra así sobre nosotros mismos. Y el lenguaje puede todo

9 Ídem.

> esto porque no es evidentemente una creación del pensamiento reflexivo sino que contribuye a realizar el comportamiento respecto del mundo que vivimos”[10].

Esta experiencia lingüística —de palabra poética— del mundo es lo que nos pasa, ese “algo” que nos habla, y que es preciso oír. Para pensar. O al menos para seguir buscando los guiños del logos en otras direcciones de las ya conocidas y harto cultivadas por nuestras tradiciones de pensamiento en Occidente.

En ese tono, y con el giro propio de todo tránsito de laberinto circular, me permito retomar la palabra de Zambrano (2001), esta vez no para proponer con ella un ejercicio de inversión sino para dejarla resonando en lo que inquieta: “¿No será posible que algún día afortunado la poesía recoja todo lo que la filosofía sabe, todo lo que aprendió en su alejamiento y en su duda, para fijar lúcidamente y para todos su sueño?” (p. 99).

Quizás valga la pena soñarlo, y soñarlo en laberintos al costado, para empezar a oír los signos del logos hacia otros lados, incluso hacia ese otro lado donde tampoco el poeta conoce el nacimiento y destino de su palabra, donde busca tratando de oír la experiencia que fue: ¿palabra?, ¿muerte? Al menos, arriesgo al juego de pensarlo en el trazo incierto de la palabra poética. Pretexto señalado aquí desde la palabra hecha teatro, para invitar a pensar.

10 Ob. cit. p. 539. Cfr. *Verdad y método II*, Salamanca: Sígueme, 2004. En especial, cap. 11 “Hombre y lenguaje”, cap. 14 “Lenguaje y comprensión”, y cap. 15 “Hasta qué punto el lenguaje preforma el pensamiento?”. Las negritas son mías.

Bibliografía

Borges, J. (1980). La poesía. En: *Siete noches. Obras completas.* Buenos Aires: Emecé.

Colli, G. (1996). *El nacimiento de la filosofía.* Barcelona: Tusquets.

Gadamer, H.G. (2003). *Verdad y método I.* Salamanca: Sígueme.

Novarina, V. (2002). Dossier y antología. En: *Revista Primer Acto*. Teatro Francès Actual, Madrid, n°292 / ene-feb-mar.

Novarina, V. (2001). *Ante la palabra.* Valencia: Pre-textos.

Zambrano, M. *Filosofía y poesía.* Madrid: FCE.

VARÓN-MUJER: RELACIONES DE PODER Y CIUDADANÍA

Blanca Elisa Cabral

Blanca Elisa Cabral. *Blancaelisac@yahoo.com.mx* Venezolana. Psicóloga clínica y sexóloga. Profesora titular de la Universidad de Los Andes, Mérida. Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Central de Venezuela, Investigadora PPI-2 del Ministerio de Ciencia y Tecnología. Sus áreas de estudio están ubicadas en torno al género y la sexualidad humana. Tiene varios artículos publicados en revistas especializadas nacionales e internacionales.

VARÓN-MUJER: RELACIONES DE PODER Y CIUDADANÍA

El gran rito de paso con el que las mujeres deberíamos saludar la entrada por la puerta grande es una época que nos corresponde por derecho propio, trabajada e intuida, sufrida y gozada, que apunta al despertar de una realidad diferente

Victoria Sendón, María Sánchez, Monserrat Guntín y Elvira Aparici. *Feminismo holístico*

Una historia de relaciones de dominación

La historia de la relación hombre-mujer delata una historia de relaciones de dominación de un sexo sobre otro, cuyo devenir socio-cultural ha virilizado la cultura occidental definida por el modelo "civilizatorio" patriarcal y su lógica de poder, que privilegia los valores de la masculinidad y posiciona desigualmente a las mujeres; es por tanto, como afirma Bourdieu (1996, p. 17), una lógica de género, una lógica de poder, de dominación, que ha estado inscrita por milenios en las estructuras sociales y en las subjetividades de las estructuras mentales.

Comienza a emerger de las sombras silenciadas de la historia oficial esta historia asimétrica de racionalidad dominante, que al leerla en clave hermenéutica de género, saca a la superficie la diferencia sexual trastocada en diferencia social por el hecho biológico de nacer varón o mujer; lo que convierte las relaciones entre los sexos en la problemática social de los géneros: un espacio dominado, histórico

y socialmente construido donde se asientan, expresan y despliegan las relaciones jerarquizadas de poder que le conceden preeminencia al hombre como sujeto universal de la cultura y a las mujeres se les somete a la dominación en su condición de género subordinado[1].

> Pues bien, desde nuestro punto de vista, ese modelo de cien cabezas se llama patriarcado, un sistema complejo con múltiples claves, trampas, costumbres, creencias y complicidades que a todos/as nos tiene colonizados. No es sólo el modelo en el que vivimos sino el ojo por el que miramos, los circuitos por los que transitan nuestros pensamientos, nuestro modo de amar y de vivir (Sendón, Victoria[2], 1994, p. 22).

En el devenir/vivir–se como seres sexuados/sexualizados[3] y socializados, se establece una relación de oposiciones y desigualdades impuestas por una estructura social que obedece a una razón concebida según el modelo de la genealogía patriarcal. Como magistralmente ha dejado bien sentado Celia Amorós (1995)[4] cuando analiza el patriarcado como una especie de "pacto entre los varones" por el que se constituye a los individuos varones como género en el sentido del realismo de los universales, a quienes se les adjudica el repertorio de atributos y prerrogativas del conjunto de derechos-deberes y reciprocidades de la condición de varón, imponiéndose esta hegemonía masculina mediante el ejercicio de una razón patriarcal:

> (...) la presunta razón por antonomasia, logos patriarcal que acríticamente ha configurado en buena medida su noción de títulos de racionalidad sobre el esquema ideológico que le proporciona el concepto de legitimidad tal como es entendido en el marco de la genealogía patriarcal, considerada en cuanto institución social y cultural (Amorós, ob. cit., p. 10).

No obstante, el devenir de estos tiempos vividos en torbellino, arrastre de pueblos, naciones y culturas, se ha visto alterado por vastos cambios políticos, económicos, sociales, e incluso, mentales e ideológicos, que han modificado la configuración del mundo de una manera imprevista, inesperada y sin precedentes en la historia. Aún no alcanzamos a darnos cuenta de sus enormes dimensiones y consecuencias, e incluso todavía suspiramos nostálgicos por aferrarnos a nuestras viejas creencias e ideales con la idea de mantener un sentido o de buscar un —otro— sentido del ser y el hacer que sostenga nuestra identificación psíquica con relación al mundo.

Si hacemos un paneo por el acontecer de estos tiempos vividos en tiempos de incertidumbre durante los cuales transcurren nuestras vidas, vemos cómo el proyecto moderno se ha vuelto contra sí mismo: 'el triunfo de la razón' se ha trastocado en racionalidad instrumental; 'el ideal de progreso' identificado con el desmesurado crecimiento de producción económica marcha inevitablemente hacia una cada vez mayor desigual distribución de la riqueza; "'la historia" como proceso unitario y teleológico parece diluirse en la continuidad temporal entre el pasado y el futuro.

1 Según Marcela Lagarde (1993, p. 78), la condición de género o condición de la mujer es una construcción histórica cuyo contenido es el conjunto de circunstancias, características y cualidades que definen a la mujer como ser social y cultural genérico.

2 Considero oportuno aclarar que dentro de las tendencias metodológicas del enfoque de género, tratamos de nombrar para visibilizar a las autoras, con nombre y apellido, salvo cuando la autora de un texto escribe sólo la inicial de su nombre, porque, si se siguen las normas APA (discurso metodológico dominante) al escribir por ej. Sendón, V. (¿?) no sabemos si se trata de un hombre o de una mujer.

3 Aunque pareciera a simple vista un juego de palabras, cada una connota un sentido específico: por cuerpo sexuado, vamos a entender el hecho biológico de poseer un sexo biológico caracterizado por genitales y órganos reproductores diferenciados según el individuo sea varón o hembra; sexual, es la condición biocultural de ser sexuado, y por sexualizado, quiero significar el proceso de cuerpo/sexo vivido en su devenir socializado/historizado y, por consiguiente, intervenido por los sistemas de representación bajo la lógica de la dominación.

4 Entre los aspectos fundamentales de su obra, la autora realiza un análisis de la práctica sexista en el discurso filosófico. Amorós, Celia. (1995). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Barcelona: Anthropos.

> Así como se ha afirmado que "la filosofía es la ideología de la etnia occidental", una determinada versión del "logos", de la razón, sería la ideología del patriarcado, su modo peculiar de hacer razonable el mundo: un tipo de razón fundadora y fundante de enormes irracionalidades cuando se mira desde otro lugar (Sendón, Victoria, ob. cit, p. 23).

Bajo el telón de fondo de estos procesos culturales a los que subyace la razón fundadora que marca la episteme moderna[5], cuando se mira desde otro lugar, vemos cómo la libertad cae en la trampa de su propia negación, el individuo, descentrado de sí mismo, sintiéndose libre vive la esperanza de la felicidad cifrada en el consumo; mientras hombres y mujeres, distanciados entre encuentros y desencuentros se debaten en relaciones disimétricas de poder y, el comportamiento humano luce confundido, desconcertado, ansioso, banalizado; cuerpo y sexualidad siguen negados, distorsionados, escindidos, fragmentados en una proliferación de discursos, y entre tanto... el mundo globalizado, en creciente homogeneización, eleva la razón técnica y económica como paradigma de todas las cosas. ¿Acaso no refleja todo esto formas de malestar en el individuo, en la sociedad, en la cultura y, por supuesto, en las experiencias de vida?

En esta dinámica de cambios y transformaciones emerge el feminismo, reconocido cada vez más como la mayor y más decisiva revolución social de la modernidad:

5 La palabra *episteme* en griego significa ciencia, saber, cognición. El verbo *epistemai*, de donde proviene episteme, significa ser capaz, entenderse de, poder, valer para, y en este contexto, conocer y saber. Uso el término episteme como un "modo general de conocer un sistema de representaciones generales en constante fluencia-producción y reproducción... que condiciona todo el proceso de conocer y, por lo mismo, todos los actos de conocer y los conocimientos producidos en el seno de una cultura propia de toda una sociedad, o de un grupo humano de la misma, si dicha sociedad no está uniformemente constituida". Moreno O., Alejandro. (1993). *El aro y la trama: episteme, modernidad y pueblo.* Valencia: Universidad de Carabobo/Centro de Investigaciones Populares, p.33.

> Entendido el feminismo como conjunto de teorías que se oponen al patriarcado a partir de las reflexiones que realiza el movimiento feminista, sería imposible negar que si las ideas feministas se imponen definitivamente, alguna vez tendría lugar una de las revoluciones más profundas de la historia, que no sólo afectaría determinados órdenes económicos o políticos, sino además la estructura sociocultural de hombres y mujeres (Mires, Fernando, 1996, p. 54).

Su fuerza como movimiento social, teórico y político, desafiante e indetenible, ha ido sacudiendo los cimientos de la cultura patriarcal, provocando un profundo impacto no sólo en las mujeres, sino en toda la sociedad, fue encontrando un decidido impulso en la aparición colectiva de las mujeres en la escena política, en la que su perspectiva de vida comienza a experimentar profundos y significativos cambios en: "... tiempos de modernidad, en que le es posible adoptar la actitud de sujeto, de individuo cabal y de protagonista política. De futura ciudadana". (Fraisse y Perrot, 2000, p. 21). Y a qué alto costo, y con cuántas luchas, rebeliones, insurgencias, transgresiones y resistencias.

Las luchas y conquistas de las mujeres en el plano sociopolítico, la inserción pública y su reconocimiento e incorporación en el mundo cultural, sus avances y controversias en el debate teórico en continua reformulación, entre otros logros y vindicaciones, aun entre problemas, bloqueos, tensiones, avances, demoras y retrocesos, han hecho tambalear las bases del modelo androcéntrico[6] de dominación, que sustenta —bajo relaciones hegemónicas de poder [7]— no sólo una

6 El androcentrismo, referido a un modelo dominante centrado en la perspectiva masculina, se define como "el enfoque de un estudio o análisis o investigación desde la perspectiva masculina únicamente y su utilización posterior de los resultados como válidos para la generalidad de los individuos". Sau, Victoria. (1981). *Diccionario ideológico feminista*.

7 Asumo la noción de poder en el sentido de Michel Foucault (1977) quién afirma que el poder surge de las relaciones sociales estructuradas con base en principios de

manera de ser, hacer, pensar y estar el mundo de la vida muy bien diferenciada y delimitada para varones y mujeres, sino una manera desigual de relacionarnos entre sí, afectando el mundo, la cultura, y de modo fundamental, nuestras vidas y las relaciones entre los sexos.

El movimiento feminista y las luchas de las mujeres lideran con ímpetu diferentes ámbitos de acción de la práctica política y de las necesidades de las mujeres, en demanda de leyes, reclamo y defensa de sus derechos y normativas más justas. Son permanentes y sistemáticas las denuncias sobre la discriminación en las relaciones sociales de género, tanto en sus formas más evidentes como las más ocultas, invisibles o encubiertas, así como las investigaciones y acciones dirigidas a erradicar la violencia contra las mujeres. Un alarmante problema social, público y político que nos compete a toda la sociedad en su conjunto, y que tendría que con-movernos a una verdadera cruzada de sensibilización, sororidad[8]/solidaridad, denuncia, defensa y luchas contra la violencia hacia las mujeres y contra las diferentes y múltiples formas de opresión y discriminaciones.

El feminismo ha venido desarrollando nuevos paradigmas de crítica social fuera de los fundamentos teóricos tradicionales, a través de los cuales se investiga y se proponen otras maneras de constitución del sujeto femenino e incluso, nuevas formas de relaciones humanas (entre las mismas mujeres, varones y mujeres, entre los mismos hombres y en el seno de la familia). Toda esta revolución ha provocado unos cuantos desequilibrios y desórdenes culturales, simbólicos y psíquicos e incluso profundos cambios sociales, al cuestionar y abrir brechas a la microfísica del poder entreverada a las interacciones sociales entre varones y mujeres.

desigualdad, divisiones y desequilibrios. El poder está en todas partes, se reproduce cotidianamente en distintas formas de relación.

8 Sororidad es un término acuñado en el sentido de "sor", es decir, hermana. Lo que significa que la sororidad es una relación solidaria de hermandad entre las mujeres.

En este contexto sociohistórico construido como escena, se forma el humus sociosimbólico[9] a partir del cual elaboramos y portamos nuestras subjetividades e identidades; desde este "espacio psíquico patriarcal" (en palabras de Humberto Maturana, 1997) aprendemos a ser, estar y relacionarnos en el mundo como hombres y mujeres, definidos en un ordenamiento simbólico, siempre con la posibilidad de desordenarlo, subvertirlo y transformarlo, por aquello de las contingencias inestables de la cultura y la dinámica propia de las sociedades.

Así, la experiencia vivida de hombres y mujeres en diferentes pueblos y culturas, se devela en su compleja trama sociosimbólica —entretejida— a las relaciones de poder, saber(es) y práctica(s) en las que se desenvuelve la vida personal, relacional, afectiva, civil, social y política dentro de importantes cambios sociales y culturales.

En un esfuerzo por comprender/me/nos desde la visión de 'género' vamos deshilando el entramado simbólico cultural anudado a nuestras vidas en un universo de experiencias, personas y aconteceres sometidos a las contingencias de la cultura, entre diferenciaciones, tensiones, conflictos, crisis, contradicciones, encuentros, desencuentros, interrelaciones y dependencias… que complejizan nuestras relaciones marcadas e intervenidas por el orden social androcéntrico y regidas por el principio universalizador del modelo masculino bajo el imperio de la razón moderna. La lucha sin tregua

9 "Lo simbólico, socioculturalmente encarnado y concretado, ha venido tomando el nombre de representación social...". Entendida como "un sistema de valores, ideas y prácticas que cumplen una doble función. Primero, establece un orden que permite a los individuos orientarse en su mundo social y 'aprehenderlo'; y, segundo, facilita la comunicación entre los medios de una comunidad, proporcionándoles los códigos para nombrar y clasificar los diversos aspectos de su mundo, así como su historia individual y grupal" (Jodelet, D., I986). Citado en Alonso, Luis E. (l998). *La mirada cualitativa en sociología.* Madrid: Fundamentos. Para Castoriadis, C. (1988) el imaginario social se refiere a todo un sistema colectivo de producción de significaciones que crean sentido, valores y discursos que inciden en la producción de subjetividades. Cabe señalar que este imaginario social se expresa en dos vertientes: el instituido, que mantiene significaciones y estigmas, y un imaginario instituyente, "radical", ligado a una función creadora que se opone a lo instituido como resistencia.

continúa, porque se trata de deconstruir[10] ideas vigentes, teorías, disciplinas, discursos, prácticas e ideologías plagadas de categorías binarias, ordenes clasificatorios, a priori, universalismos, naturalismos, absolutismos y otros esencialismos con los que la sociocultura simboliza los sexos, divide, asigna y reparte atributos, representaciones, estereotipos, papeles, posiciones; comanda deberes, derechos y placeres, establece valoraciones jerárquicas, impone dobles parámetros y un "deber ser" para cada sexo... en permanente producción/reproducción de diferencias convertidas en separaciones, oposiciones y distancias.

De modo que cada varón y cada mujer lleva consigo una especie de cartografía marcada en los sexos, tatuada en los cuerpos, grabada en la memoria, significada en el lenguaje, impresa en conductas, cristalizada en un atado de provisiones psicológicas y socioculturales, que se cargan y descargan en la intimidad de la vida cotidiana, en los modos de relación, en la asignación y distribución de roles, estereotipos, normas y patrones de comportamiento, e incluso en las vivencias, vínculos y expresión de los afectos... Son mapas vividos y sentidos dentro de los cuales a menudo nos extraviamos mujeres y hombres, confundiendo el mapa con el territorio, opacando la riqueza de la experiencia que cada quien carga

10 Deconstrucción, en términos del concepto desarrollado por el filósofo francés Jacques Derrida (1966), suele referirse a una lectura que apunta a la descentralización, es decir, a desenmascarar la naturaleza controvertible de todo centro. Para Derrida, el problema de los centros consiste en intentar excluir y al hacerlo ignoran, reprimen o marginan a otros (que pasan a ser lo «otro»). En las sociedades en las que el hombre es la figura dominante, él es el centro, y la mujer el «otro» marginado, reprimido, ignorado. (Powell, Jim y Van Howell. (1997). *Derrida para principiantes.* Buenos Aires: Era Naciente, p. 23-25). Es obvio el sentido de esto con relación al problema de la alteridad. Aclarando aún más el concepto de deconstrucción, ya que es relevante en las ideas que venimos exponiendo y sobre todo para las propuestas al quehacer histórico, "significa, ante todo, desestructurar o descomponer, incluso dislocar las estructuras que sostienen la arquitectura conceptual de un determinado sistema o de una secuencia histórica; también, desedimentar los estratos de sentido que ocultan la constitución genética de un proceso significante bajo la objetividad constituida y, en suma, solicitar o inquietar, haciendo temblar su suelo, la herencia no-pensada de la tradición metafísica. (Peñalver, Patricio. (1993). *Deconstrucción.* Barcelona: Montesinos Editores, p. 17).

consigo, interviniendo discursos, prácticas y modos de relación que ya vienen atravesados por la atribución y posicionamiento de lo que significa ser/estar y vivir *en* el mundo de la vida como varón o mujer —escindidos— en dos "sexos opuestos" que devienen clasificados en diferencias "irreductibles" y constreñidos a un "código genérico":

DOMINANTE y subordinado

Esta red de imaginarios, prácticas, discursos y relaciones, ¿no es acaso, el caldo de cultivo de tensiones, crisis y conflictos entre hombres y mujeres que curiosamente, compartimos la condición humana y pertenecemos a la misma especie? Con razón, dice John Gray, que "los hombres son de Marte y las mujeres son de Venus". Incluso se sostiene el carácter básico de la discriminación género, por lo que se afirma que

> Hay una valoración jerárquica de lo masculino sobre lo femenino y el modelo social establecido que mantiene el sistema social es el de dominación-sumisión —manifiesta o sutil—, o lo que podemos llamar de relaciones de poder. Esa discriminación de género es básica, más allá de que se entremezcle posteriormente con otras como el color de la piel, el nivel socioeconómico, la edad, etc. (Ruiz, Consue y Blanco, Pilar, 2005, p. 2).

Sexo, poder y género. Des(a)nudando un entramado de relaciones

Con base en las diferencias sexuales se nos asigna a un sexo: macho y hembra (como parte de nuestra constitución natural) y se nos clasifica en dos géneros mutuamente excluyentes: masculino y femenino (como parte de nuestra construcción cultural), los cuales encarnan categórica y hegemónicamente el significado de ser VARÓN o mujer.

A partir del nacimiento (incluso antes), frente a las "evidentes" y naturales diferencias sexuales, todo queda dispuesto para "anudar desigualmente" el mundo de las niñas (de tiernos rosados) y el de los niños (de frescos azules) cuyo crecimiento y desarrollo les hace evolucionar como varones y mujeres mientras juegan a juntarse y a distanciarse entre fronteras, demarcaciones, límite y posibilidad…

Esbocemos en apretada síntesis cómo el sexo deviene género

A partir del hecho biológico fundante del sexo (distinción orgánica de ser sexuado) se asientan las diferencias biológicas y se divide a los seres humanos en: macho y hembra, quienes quedan al arbitrio de la cultura que convierte y trastoca tales diferencias sexuales en 'dos clases sociosexuales' que los separan en 'varón y mujer'. Estas diferencias son interpretadas culturalmente según el género, —uno de los ejes ordenadores de lo simbólico cultural— a través del cual se asigna y clasifica a los hombres y a las mujeres en torno a las polaridades de lo masculino y lo femenino mediante una estructura jerárquica de valores en coherencia con el orden del discurso social dominante (modelo masculino) que reproduce y hace circular un conjunto de condiciones sociales desiguales (prácticas, relaciones, roles, modos de vida etc.) que separa y opone a los sexos a través del proceso de 'socialización diferencial', el cual va operando sobre la construcción de la masculinidad y la feminidad (identidades y subjetividades) con las que nos identificamos, nos adaptamos/ajustamos/encajamos/asumimos cada uno de los sexos marcados/codificados dentro de un sistema de relaciones androcéntricas de dominación, con la flagrante ausencia de la mujer de la categoría de sujeto histórico y político.

Así, mientras 'el sexo' se refiere a la expresión fundante de las diferencias sexuales, 'el género' alude al ejercicio de un diferencial de poder vertebrado a las relaciones sociales entre varones y mujeres:

> La diferencia sexual es una evidencia del cuerpo humano. Es algo fundamental, un hecho configurador de cada vida femenina o masculina, de sus potencialidades, de sus facultades, de sus posibilidades de existencia en el mundo, en la historia. La diferencia sexual es, por tanto, la diferencia humana primera. Nadie nace en neutro. Indica que el sexo tiene consecuencias históricas sustanciales en el entorno vital: indica que la diferencia sexual es un hecho relacional, que interviene en el contexto político, modificándolo (Rivera, MaríaMilagros, 2005, p. 14-15).

El impacto de las diferencias sexuales es de tal magnitud, que más allá de la erótica de su ocultación o revelación, la 'categoría sexual' se convierte en uno de los fundamentos generalizados de clasificación y diferenciación social y cultural, revelándose la presencia de una ideología de doble dominación: la de un sistema global que nos traspasa a hombres y mujeres y la del poder jerárquico de los varones que constituyen una categoría social hegemónica ejercida sobre las mujeres. El sexo en su "funcionamiento ideológico", como diría Foucault, es la bisagra que articula las relaciones de poder.

El género es la forma como se organiza la realidad social a partir de las diferencias sexuales entre hombres y mujeres, convirtiendo esas diferencias en desigualdades sociales, lo que va a marcar en distintos sentidos las relaciones entre los sexos, en oposiciones, asimetrías, discriminaciones y jerarquías (Cabral, B., 2001). De modo que el sexo socializado, vivido bajo la excusa biohistórica de las diferencias entre varones y mujeres deviene género. Entendido así, el género se constituye, según, Teresa De Barbieri (1992) en:

> (…) el conjunto de prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores sociales que las sociedades elaboran a partir de la diferencia sexual anatomofisiológica y que dan sentido a la satisfacción de los impulsos sexuales, a la reproducción de la especie humana y, en general, al relacionamiento entre las personas (p. 114-115).

El hecho biológico de ser sexuados según las diferencias sexuales naturales ha sido la excusa biohistórica para la asignación y clasificación social en desigualdades de género, lo que hace del sexo un espacio privilegiado del poder donde se asientan, expresan, reproducen y despliegan las relaciones de dominación. Ello convierte el sistema sexo/género como hecho simbólico y de cultura —vulnerable al poder— en un campo de problematización por ser el género una experiencia vivida por varones y mujeres entre relaciones sociales desiguales según el sexo de cada quién.

De manera que el sexo deviene género en un proceso de construcción sociocultural. Cuando estas diferencias comienzan a ser miradas, develadas, visibilizadas, desnaturalizadas, estudiadas, investigadas, desmontadas puestas bajo sospecha —desde otro lugar otro sentir, pensar y hacer—, el género se convierte en una categoría de análisis que permite visibilizar, cuestionar, desestructurar y deconstruir las relaciones sociales desiguales entre los sexos, lo que significa sacudir los cimientos de la cultura moderna al desestabilizar y remover estructuras, patrones, conceptos, lenguajes, esquemas, modelos, sistemas, posiciones y privilegios.

Nuestras experiencias como mujeres y varones en el mundo de la vida están entretejidas a una red de prácticas discursivas, cuyo marcaje sexo/género deviene de los mecanismos y dispositivos del poder, todo un universo sociosimbólico que se vivencia y manifiesta en nuestros imaginarios entreverados y traspasados por convenciones sociales, discursos y lenguaje que implican: creencias, tabúes, preconceptos, estereotipos y discriminaciones, e imponen censuras, transmiten ideologías, establecen hegemonías, jerarquizan, justifican y legitiman sistemas de relaciones disimétricas de género. De allí que Scott (1999) habla del género como "... un elemento constitutivo de las relaciones sociales", a partir del cual se construye, mantiene y reproduce histórica, social y culturalmente las diferencias como naturales, universales, absolutas e incluso como "destino" ligado a la condición de ser mujer o de ser varón. Lo que no quiere decir que el género derive así como así, sencilla y directamente de las diferencias sexuales, ni que el género quede subsumido en las diferencias como simple imaginario.

En modo alguno pretendemos llevar la problemática de los géneros a la cuestión de las diferencias, eso sería reducir su complejidad a la oposición universal de los sexos. El análisis de su construcción discursiva debe trascender a los procesos de dominación, a las estructuras donde se asienta el poder, así como a los otros procesos que dan lugar a las desigualdades y complejas relaciones como la etnicidad, la raza, la clase, la edad, etc.

Prácticas, discursos, instituciones y relaciones entretejidas a un entramado sociosimbólico van dejando el marcaje sexo/género en el que solemos quedar anudadas bajo la mirada vigilante de la cultura patriarcal. Tal como afirma Lauretis (1991), se trata de "... un sujeto ciertamente construido en el género, pero no exclusivamente a merced de la diferencia sexual, sino sobre todo a través de diversos lenguajes y representaciones culturales...". De manera que la cultura complejiza el hecho biológico de ser sexuados y trasciende al comportamiento humano entretejido dentro de la red sexo/género. Lo que significa tener un sexo y vivir como género. Así, es preciso puntualizar, como dice Izquierdo (1998) que "las diferencias físicas no generan la desigualdad social, sino que la soportan" (p. 18).

El género como interpretación cultural de lo que significa ser y vivir como hombre y como mujer bajo relaciones de dominación, nos permite rastrear sociohistóricamente los procesos de construcción social a partir de los cuales se asignan, organizan y jerarquizan las diferencias en desigualdades sociales entre los sexos. Entendiendo entonces que la perspectiva de género es una categoría de análisis crítico que estudia y visibiliza las desigualdades sociales en el ejercicio del poder de las relaciones entre los sexos, en las cuales la mujer aparece como género subordinado. Es una 'categoría relacional' que pasa por estudiar las diferencias entre los sexos y termina por estudiar a toda la sociedad en su conjunto, por lo que no debe

confundirse género con mujer ni es exclusivo del problema de las mujeres.

Bajo una mirada foucaltiana, podríamos decir que al concepto de género le es inherente una genealogía del poder, en el ejercicio de una posición crítica de sus tecnologías y procedimientos de control, dominación y exclusión, de su legitimidad y de las formas de ejercerlo; así como una crítica de la racionalidad y de la cultura que acicatea una práctica política de transformación de las relaciones de género. Grosso modo**,** el concepto de género se complejiza, y pasa de ser una construcción constitutiva de la experiencia de vida a una categoría de análisis crítico de las desigualdades y de las prácticas sociales cotidianas donde hombres y mujeres elaboran, construyen y recrean sus experiencias en el mundo de la vida. Visto así, el concepto de género llevaría en su mismo devenir, sus propias posibilidades críticas de deconstrucción y reconstrucción.

A modo de síntesis de algunas consideraciones previamente expuestas, vemos cómo las relaciones desiguales entre hombres y mujeres comienzan a visibilizarse al ser denunciadas, cuestionadas y desmontadas, en principio, por el movimiento feminista y las luchas de las mujeres por la igualdad y defensa de sus derechos, lo cual ha significado una lucha y práctica política, fundamentalmente cuando la acción se orienta a la transformación de las relaciones sociales entre los sexos. Luego, cuando es incorporado a la academia un trabajo de reflexión teórico sobre las desigualdades entre los sexos, el género se constituye en una categoría de análisis crítico de profunda densidad teórica y posibilidades metodológicas, y en las últimas décadas, avanza la tendencia hacia la deconstrucción, al apuntar a una estrategia de desmovilización y descentración del falogocentrismo[11] de

11 "Derrida califica como logocéntrica la tradición occidental, por la supremacía que en ella ostenta el logos, situando en ese mismo centro el poder, y el falo como su representante simbólico, dando lugar a la idea de "falogocentrismo" e identificando logocentrismo con falogocentrismo; así mismo reserva para el feminismo la tarea de la deconstrucción de la diferencia binaria masculino/femenino, en un intento por liberar la multiplicidad de voces sexuales". Rodríguez, Magda R. (1999). *Foucault y la genealogía de los sexos*. Barcelona: Anthropos.

la cultura occidental que subyace a la dominación masculina, lo que implica un desmontaje y remoción de la racionalidad que designa y clasifica, escinde y divide la mente y el cuerpo, el sujeto y el objeto, la naturaleza y la cultura al hombre y la mujer en opuestos binarios, donde el varón se erige en la medida de lo humano/universal y la mujer queda definida como lo «otro» bajo un modelo (falo)centrado en la dominación masculina. Como lo que dijera con extraordinaria lucidez, Simone de Beauvoir (1949), así,

> como para los antiguos había una vertical absoluta con respecto a la cual se definía lo oblicuo, hay un tipo humano absoluto que es el tipo masculino, mientras a partir de la mediación de un ajeno puede constituir a un individuo en Otro, y ese Otro es la mujer.

Y más recientemente Derrida, en su crítica al logos de la racionalidad dominante, apunta justamente al centro del problema, poniendo de relieve el problema de los centros. De modo que:

> Para Derrida, el problema de los centros es que intentan excluir y que al hacerlo ignoran, reprimen y marginan a otros (que pasan a ser lo Otro). En las sociedades en las que el hombre es la figura dominante, él es el centro, y la mujer, el Otro marginado, reprimido, ignorado(...) Además, los centros quieren definir o fijar el juego de los opuestos binarios (Powell y Howell, 1997, p. 25).

Dentro de los esquemas dicotómicos de pensamiento convertidos en demarcaciones, los centros fijan las reglas del juego en el doble tablero de las oposiciones "irreconciliables" donde hombres y mujeres van quedando clasificados, divididos, fragmentados, escindidos, parcelados en dos mundos que se distancian bajo la historia de la dominación racional. A este sistema sociocultural subyace la

racionalidad del poder[12] que opera como construcción simbólica en determinados contextos sociohistóricos y se mantiene, reproduce y legitima, apoyado en las instituciones y en los saberes, que es necesario interpelar, confrontar, deconstruir y reescribir como vía teórica crítica para des(a)nudar el juego entre los sexos.

A estos saberes no escapa la educación, como espacio de saber, que es necesario interpelar, confrontar, cuestionar, deconstruir y transformar. Sin desconocer que la educación al reflexionar sobre sí misma en una acción epistémica es susceptible de convertirse en un dispositivo crítico para confrontarse y revisarse así misma, en su objeto y campo de conocimiento, en su discurso y práctica, lo que entraña un verdadero potencial dada sus condiciones de posibilidades: en el hecho de ser un espacio sociocultural de creación, transmisión y adquisición de saberes, haceres y valores (Valera, G., ob. cit., p. 100). Y, en este proceso de praxis educativa (en el sentido trabajado por Freire de reflexión y acción del mundo para transformarlo) se estarían sentando las bases para una reforma educativa y la urgente necesidad de reformar el pensamiento y las instituciones, puesto que:

> La misión de esta enseñanza es transmitir, no saber puro, sino una cultura que permita comprender nuestra condición y ayudarnos a vivir. Al mismo tiempo es favorecer una manera de pensar abierta y libre (Morin, Edgar, 1999, p. 11).

Una educación con perspectiva de género juega un papel fundamental en esta misión de comprender nuestra condición y ayudarnos a con-vivir juntos varones y mujeres, lo que significa hacernos

12 La idea es enfatizar el género como una categoría relacional mediada por los dispositivos de poder, Scott, Jean: El género, una categoría útil para el análisis histórico. En Lamas, Marta. (1995). "Cuerpo e Identidad". En: Arango, Luz, León, Magdalena y Viveros, Mara (Comps.). *Género e identidad.* Bogotá: TM Editores, pp. 265-302. Lo que quiere decir, que el género se convierte en una pauta cultural para el juego de las relaciones de poder entre los sexos.

conscientes en la reflexión crítica de género, visibles en la acción y presentes en la participación, dentro de una comunidad de sentido, desde donde nos sea posible formar parte de "un mundo común" y de un mundo mejor con nuestras singularidades, similitudes, contradicciones y diferencias.

Entendiendo entonces que la perspectiva de género es una categoría de análisis crítico que estudia y visibiliza las desigualdades sociales en el ejercicio del poder de las relaciones entre los sexos, en las cuales la mujer aparece como género subordinado. Es una 'categoría relacional' que pasa por estudiar las diferencias entre los sexos y termina por estudiar a toda la sociedad en su conjunto, por lo que no debe confundirse género con mujer ni es exclusivo del problema de las mujeres.

He tratado de "entresacar" algunas "hebras" de la intrincada trama sociosimbólica de la diferencias sexo/género como vivencia y expresión en nuestra cultura dominada por un sistema de representaciones que habitan imaginarios y experiencias que forman parte de la historia de individuos y colectividades, pero, así mismo, y al igual que un bumerán, pueden volverse dispositivos críticos de la cultura al entrar en conflicto con las instancias estructurales objetivas y con los imaginarios dominantes para ser mirado, pensado, sentido, vivido desde "el saber de experiencia, ese saber que tiene que ver con lo que nos pasa, nos acontece, lo que nos toca profundamente, y el modo como le vamos dando sentido al pasar de lo que nos pasa" (Jorge Larrosa, 2002)[13].

13 Larrosa, Jorge. "Veinte minutos en la fila. Sobre experiencia, relato y subjetividad en Imre Kertész". En: Larrosa, Jorge y Skliar, Carlos. (2005). *Entre pedagogía y literatura*. Buenos Aires: Edit. Miño y Dávila.

Diferencia, negación y ciudadanía

La comprensión humana nos llega cuando sentimos
y concebimos a los humanos en tanto sujetos...
A partir de la comprensión es posible luchar contra
el odio y la exclusión
EDGAR MORIN (1999)

Es preciso deshilar la trama de sentido de la historia que nos han contado, deslindarla de la historia dominante, de la historiografía oficial escrita predominantemente por el hombre, re-presentada en el lenguaje de una cultura androcéntrica que lleva las marcas de una forma privilegiada de representación cultural e ideología masculina, haciendo omisión de la experiencia histórica de las mujeres subsumidas por el poder masculino en el criterio de universalidad humana. Y sabemos que las mujeres han sido las grandes ausentes de la historia, puesto que no se les reconoce como sujetos y apenas muy recientemente es cuando comienzan a reconocerse a sí mismas como sujetos históricos.

> Destinadas al silencio de la reproducción maternal y casera, en la sombra de lo doméstico que no merece tenerse en cuenta ni contarse, ¿tienen acaso las mujeres una historia?... Testigos de escaso valor, alejadas de la escena donde se enfrentan los héroes dueños de su destino, a veces auxiliares, raramente actrices, -y aún entonces, sólo debido al enorme fracaso del poder-, son casi siempre sujetos pasivos que aclaman a los vencedores y lamentan su derrota, eternas lloronas cuyos coros acompañan en sordina todas las tragedias (Duby, Georges y Perrot, Michelle, 2000, p. 21).

De allí, la importancia de incorporar el género como una categoría relacional, no sólo referida a la mujer, pero necesaria e ineludiblemente tiene que andar y desandar las condiciones que han hecho

posible la dominación, y esto pasa fundamentalmente por visibilizar y reconocer a la mujer, pues es en el reconocimiento del otro, en este caso, de la mujer/otra donde cobra vida y sentido la experiencia en un mundo de relaciones, en la dialógica del encuentro con el otro, (Valera-Villegas, Gregorio, 2002) en la presencia y reconocimiento de la alteridad. Lo contrario es negación, ruptura, fragmentación, disociación y conflicto.

Precisamente, es en este ámbito de relaciones sociales desiguales entre los sexos donde se libra una lucha de poder, de diferenciales de poder entre varones y mujeres, al tiempo que también se libra para las mujeres, la confrontación de su identidad[14], la constitución de sí como sujeto femenino, su subjetividad y la construcción, alcance y ejercicio de su estatuto de ciudadanía. ¡Nada menos! Estamos en el brumoso campo minado del conocimiento de sí, de su saber de experiencia y de su derecho a la justicia distributiva, son cuestiones de conciencia individual y de conciencia ciudadana, para saber a qué se tiene derecho, qué nos corresponde por el hecho de ser persona con derechos, identificar jerarquías, segregaciones, sumisiones, obediencias, controles, sexismos, machismos, poderes y exclusiones como indicadores de los mecanismos y estrategias de las relaciones de dominio/subordinación. Aprender a interpretar, descifrar, deshilar y deconstruir sus signos. Único modo de hacer real la emancipación.

14 El concepto de identidad se refiere a la individualidad y persistencia a un sexo/género correspondiente. Entendida "... la identidad como conciencia de sí, resultante del marcaje sociocultural que condiciona la experiencia de vida... la identidad se construye a través de un proceso de interacción activa, no de asimilación pasiva ni unidireccional, con posibilidades de transformación fuera de los esquemas y estereotipos de género. El problema radica en que estas interacciones se dan en un contexto de relaciones asimétricas entre los sexos, que son relaciones de dominación a las que es difícil sustraerse (mas no imposible) sin caer en conflictos individuo/sociedad". Cabral, Blanca E. y García, Carmen. (2000). Masculino/Femenino... ¿Y yo? Identidad o identidades de género. En: Identidad y Alteridades. Dossier especial. *Revista Avepso*/Giscsval. Mérida: ULA, pp.35-36.

> Para comprender y actuar coherentemente es preciso cambiar de piel intelectiva, propiciar otro modo de mirar, dejar los prejuicios lógicos de la modernidad y prepararnos para un cambio de paradigma. Es preciso analizar dónde radican los escollos de la razón patriarcal, los nudos gordianos que nos ahogan un pensamiento destinado a ser libre, emancipar —sobre todo— nuestra capacidad de interpretar el mundo. (Sendón, Victoria, ob. cit., p. 35).

A partir de la asignación del género en masculino y femenino se inicia un proceso de construcción de la identidad masculina o femenina mediado por la socialización diferencial a través de lenguajes, creencias, actitudes, expectativas, estereotipos, roles, deseos y fantasías que intervienen la vida y la personalidad total del varón o de la mujer. Ello convierte al sexo en una cuestión de identidad sexual en la que hay que incorporar normas, reglas y roles que prescriben lo que es natural o propio de cada uno/una en polaridades y oposiciones, entre las cuales no es tan "natural" ni tan "universal" reconocerse bajo una determinada identidad sexual, ni tan sencillo incorporar las formas en que cada quién construye y representa su concepto de mismidad, de su individualidad, lo que es un campo propicio para la crisis del sujeto mismo, de su identidad y de su sexualidad al entrar en tensiones, contradicciones, cuestionamientos y conflictos, ya que la identidad, como proceso de subjetivación, es un espacio en dominación, como lo es también el posicionamiento en el espacio privado en el que histórica y tradicionalmente ha sido ubicada la mujer, y en el despliegue del espacio público posesionado por el hombre como espacio de dominación.

La ciudadanía le es negada a la mujer al ser negada en su condición de sujeto: la ciudadanía le es negada/bloqueada/impedida/limitada/interferida/distorsionada… al vivir culturalmente sus diferencias sexuales como mujer dentro de

> una cultura centrada en la apropiación (impedir el acceso normal de otro ser a algo que le es naturalmente legítimo), en el poder y la obediencia (negación de sí mismo y negación del otro a cambio de conservar algo), en la jerarquía y la autoridad (negación del otro y de sí mismo), en la amistad y la enemistad, junto con el deseo de control (la negación del otro en la falta de confianza). (Maturana, 1999).

¿Cómo puede una mujer alcanzar su condición de ciudadana si se le ha negado su condición de sujeto?

¿Cómo puede una mujer alcanzar su ciudadanía plena de derechos si no alcanza a definir su propia identidad? Si permanece ausente de sí ensimismada en el vocabulario autista de "las tres C", que ha aprendido a repetir: Casa-Comida-Cama. Y, como acierta en señalar Cixous, Helen(2001):

> (…) destinada a ser, en el reparto instituido por los hombres, la mitad no-social, no política, no humana de la estructura viviente, siempre la facción naturaleza por supuesto, a la escucha incansable de lo que ocurre en el interior, de su vientre, de su "casa". En relación inmediata con sus apetitos, sus afectos (p. 18).

Y, ¿entonces? ¡Con razón la lucha es ardua! pues significa demoler las bases de la cultura dominante. Desentrañar las reglas del juego, que no es precisamente democrático. Seguimos acicateando el debate con la fuerza de la pregunta, y, además siguiendo al poeta Salah Stétié, pienso que: "El único punto casi seguro en el naufragio (de las antiguas certezas absolutas) es el punto de interrogación." (Morin, 2004, p. 59). ¿Cómo y de qué manera podemos avanzar hacia lo que llama J. Rawls el "ejercicio de la razón pública? "

Las formas de ciudadanía en cuanto a adquisición de derechos tienen que ver con estrategias, luchas políticas, y, precisamente, políticas públicas y jurídicas.

> La ciudadanía es un derecho que se adquiere en tanto se cumpla con ciertos requisitos que fija el ordenamiento jurídico nacional; supone derechos y obligaciones y exige requisitos de origen o radicación y edad. Son las leyes emitidas por el Estado y tratados internacionales que norman el procedimiento de pérdida o adquisición de la ciudadanía(…) es una relación jurídica dinámica entre el individuo y el Estado (Peña, Blanca, 2004, p. 26).

¿Cómo acceder a nuestros derechos como ciudadanas, si no terminamos de apropiarnos de nuestros propios cuerpos, si no son reconocidos nuestros derechos sexuales y reproductivos? ¿Cómo ir contra tanta violencia simbólica interviniendo nuestras vidas, saberes, deseos y placeres desde su más secreta intimidad?

Son algunos de los importantes desafíos que las mujeres (acompañadas cada vez más de algunos varones) nos hemos propuesto al imaginar una cultura con perspectiva de género más allá del género como experiencia de vida. Las formas de ejercer la ciudadanía en una cultura democrática tienen que ver con la intervención en los espacios públicos y en la toma de decisiones de poder, lo cual implica necesariamente el apoderamiento y, para ello, como sostiene Marcela Lagarde[15], hay que poner en la conciencia, la identidad de género. Es, según dice, plantear la necesidad del acceso de las mujeres al poder, pero no al poder establecido, sino a los poderes positivos para la vida de las mujeres.

El conjunto de procesos de apoderamiento es el de todos aquellos conducentes a lograr que las mujeres nos vayamos haciendo de recursos, bienes, habilidades, capacidades, espacios y todo lo que se quiera a favor de nuestra propia vida. Eso es el apoderamiento, para enfrentar como "sujetas oprimidas" el sometimiento y, además, para avanzar.

15 Entrevista realizada por Gabriela Cob y Fernando Franda. *La edad más densa de la vida de las mujeres.* Revista *Habitación Propia* (texto en línea, s/p ni otra referencia).

Para trascender la diferencia, superar la negación y alcanzar la ciudadanía hay un largo trecho, mucho trabajo y una toma de conciencia de género. Es preciso para las mujeres continuar propiciando significativos cambios, que nosotras mismas (con nuestras subjetivaciones, identidades, autoestima, asertividad) nos apropiemos de nuestros cuerpos y defendamos y afirmemos nuestros derechos sexuales y reproductivos, que exorcicemos nuestros miedos e inseguridades, que rompamos los silencios cómplices de la violencia simbólica para elevar nuestras voces y tomar la palabra, redefinir las relaciones entre nosotras mismas (sororidad, empatía, reconocimientos mutuos) y nuestras relaciones con el otro, ese otro varón, que no sale del asombro y la perplejidad, con nuestras relaciones de pareja, familiares y, con nuestras relaciones e interacciones sociales. Y ello va siendo posible en la medida en que sigamos tomando las riendas de nuestras propias vidas:

> (…) cuando la misma mujer "despierta y reacciona", cuando transgrede el orden establecido, desobedece la autoridad patriarcal, se hace irreverente ante el poder, le incomodan viejas costumbres y tradiciones, se rebela contra la relación de dominio-sumisión y desmitifica un estado de cosas que parecían absolutas, naturales y ancladas a su "condición femenina"(…) cuando plantea y cuestiona su situación como problema, indaga, revisa, denuncia, reclama, define y busca alternativas, abriéndose a las posibilidades, brindándose oportunidades (Cabral, Blanca, 1998, p. 73).

Develar y cuestionar cómo circula, se reproduce y se usa esta lógica de poder centrada en la apropiación y sus efectos androcéntricos anclados al sexismo, al machismo, a los esquemas de género, a la exclusión, a la negación, a la subordinación, a la opresión de la mujer; desmontar/deconstruir esa lógica de poder incrustada en los saberes e instituciones, es un compromiso fundamental si queremos avanzar a partir de una ética de la comprensión y respeto a las dife-

rencias hacia los procesos de democratización, equidad y justicia social, lo que implica el pleno ejercicio de reconocimiento, inclusión y goce de la ciudadanía de las mujeres como sujetos de derecho.

Tarea nada fácil (liderada por los movimientos de mujeres, feministas y estudios de género) en la que se tiene que remover mucho piso ideológico y transformar tanto estructuras sociales como nuestras propias estructuras mentales y afectivas, nuestros modos de ser (deber ser), pensar y sentir, nuestras prácticas y formas de relacionarnos hombres y mujeres desde la intimidad y la vida cotidiana pública y privada. Esto implica un profundo cuestionamiento de los estereotipos, roles, funciones y modelos asignados diferencialmente a cada sexo, que pasa por desnaturalizar como prácticas específicas, naturales, normales, el "deber ser" atado tradicionalmente a la condición femenina; pues se trata de democratización en todos los ámbitos de la vida personal, íntima, pública, social a partir de la incorporación de la perspectiva de género.

La convivencia es una condición primordial para aprender la equidad de género, que no es otra cosa que vivir en democracia, y este aprendizaje comienza justamente en la vida cotidiana, en la intimidad, ya que no sólo es un espacio ocupado por el modelo de dominación patriarcal, y penetrada por las redes de la globalización y el consumo, sino que ella misma se ha ido transformando y va dejando de ser un espacio cerrado/privado, para pasar a ser (y esta es una de nuestras propuestas) un dispositivo de cambio y un espacio abierto a la democratización social de la vida cotidiana y la equidad de género, lo que está incidiendo en los procesos de cambio de las relaciones entre hombres y mujeres y, por consiguiente, en la dinámica misma de las sociedades.

De manera que estos cambios tienen que ver con la transformación a todo nivel en la vida íntima, individual, colectiva y social de la mujer y los cambios mismos que han propiciado los movimientos de mujeres de todo el mundo, y el feminismo; tienen que ver con las crisis y transformaciones de la identidad hacia una pluralidad

de identidades, con el reconocimiento y apropiación del cuerpo femenino por parte de la mujer, con cambios en estereotipos, roles y funciones, e incluso, cambios que tienen que ver con la perplejidad, confusión y ciertas actitudes erráticas en los hombres y lo que viene llamándose construcción de nuevas masculinidades, así como con los cambios en las concepciones tradicionales del sexo, las relaciones sexuales, los vínculos afectivo/emocionales y con nuevos estilos y modos de vida y comportamiento no sexista.

A todo esto se suman importantes esfuerzos y logros entre los gobiernos y organismos de cooperación internacional para incluir la perspectiva de género (transversalización de género) en las políticas públicas, los cuales, según señala, Magally Huggins (2005, p. 11) han sido poco exitosos, porque:

> (...) la inclusión del enfoque de género requiere un cambio de paradigma en las políticas sociales si realmente aspiramos a forjar un camino democrático para el cambio. Y decimos esto porque el género como categoría de análisis no plantea simplemente la visibilización del impacto de las políticas y programas sobre las mujeres y los hombres y su acceso a los recursos y servicios, sino que exige confrontar la visión dominante sobre la sexualidad y los actores sociales sexuados y sus relaciones, en las acciones y en los beneficios de tales políticas.

El género se constituye, pues, en un elemento clave en todos estos procesos, y por lo tanto es insoslayable en el debate punta de las relaciones humanas. Ignorarlo hoy es mantenerse en la complicidad de los saberes sesgados a contracorriente de la misma dinámica sociohistórica, de los avances científicos, de los logros, problemas, retos y desafíos de los movimientos de mujeres, de la militancia e investigación feminista y de los estudios de género en diversas disciplinas. Porque, en efecto, "el género como categoría crítica contribuye a la configuración de un estatuto para la inves-

tigación social, que es crucial para poner en evidencia los a priori históricos de la teoría social…" (Millan de Benavides, C. y Estrada, Angela, 2004, p. 21).

E incluso, los a priori históricos de la misma historia que nos han contado así como los a priori que prefijan a las mujeres en su condición de género. De allí que, situada teórica y conceptualmente en la perspectiva crítica de género, he tratado de acercarme al complejo proceso de las diferencias entre los sexos trastocadas en desigualdades sociales que impiden, bloquean o limitan el acceso a la cultura ciudadana, sobre todo de la otra parte de la experiencia humana, que somos las mujeres, sin cuya presencia, reconocimiento y protagonismo como ciudadanas del mundo, no es posible la verdadera conquista de la democracia.

No obstante, qué difícil es concebir una verdadera democracia sin un fundamento real de equidad social, y en este contexto es impostergable para la construcción de la democracia repensar la política de los sexos, sin la cual resulta anacrónico pensar hoy día la democracia y lograr modos de convivencia y participación ciudadana que atraviesen todas las prácticas, espacios y relaciones humanas, comenzando desde el interior mismo de la vida cotidiana donde perviven desigualdades y relaciones de subordinación. Esto implica abrir espacios de reflexión/acción para redefinir los conceptos básicos de la democracia y modificar concepciones que se traducen en inequidad social y participación política y social desiguales entre varones y mujeres, con la finalidad de contribuir a los nuevos procesos de democratización, lo que obviamente implica otras reglas de juego, como plantea Cristina Palomar (1997):

> (...) redefinir los conceptos básicos de las teorías democráticas contemporáneas, modificar la concepción "universal" del sujeto social, de los actores sociales tácitamente neutros pero implícitamente masculinos, y de las prácticas políticas autoritarias, machistas y homófobas, incorporando al género como categoría fundamental para diseñar una forma de convivencia más cercana a una democracia real (p. 4).

Se trata entonces, de ir entresacando las hebras de la madeja del poder, anudadas al entramado de relaciones entre varones y mujeres. Poder arraigado y desplegado aun en contextos culturales distantes y aparentemente distintos que develan una historia común de relaciones androcéntricas de poder. Seguimos la noción de poder manejada por Foucault, como un modo de acción sobre las acciones de los otros, el poder se reproduce como tal en el ejercicio del poder, en sus múltiples dispositivos irradiados a todos los espacios sociales y humanos. Es la 'microfísica del poder' (según el filósofo francés) traspasando tiempos, lugares, espacios, instituciones, personas, comportamientos, mentalidades, intimidades, relaciones, prácticas y saberes. Como afirma García Canal (1996):

> Nadie escapa a las relaciones de poder, y estas no son únicamente violentas ni tampoco requieren consenso. El poder no sólo reprime, también incita, seduce, induce, facilita o dificulta, amplía o limita, hace más o menos posible una acción, constriñe o prohíbe, pero siempre es una manera de actuar sobre la acción de otros sujetos. En la relación hombre/mujer, es el hombre quien ejerce el poder en su condición de género masculino como dominante dentro de una concepción del mundo en torno a los valores de la masculinidad (P. 146).

Sin perder de vista que la subordinación de las mujeres forma parte de la misma lógica dominante que subordina y oprime a ambos sexos, esta línea de trabajo, abierta a la posibilidad de la mirada crítica de género, conlleva una intención política cuando busca cuestionar el "carácter universal" y subvertir el orden homogéneo del discurso social revestido de una lógica de categorías absolutas, cosificadas, esenciales, naturalizadas y universalizadas de los procesos

de construcción histórica de "la realidad de las mujeres" y, en los que reiteradamente se ignora, distorsiona, margina, excluye, opaca o empobrece la presencia femenina, y a los que subyace una lógica de dominio/subordinación. La categoría crítica de género conlleva otra tematización cada vez más importante: repensar también lo masculino al incorporar al varón como sujeto de estudio, lo que pasa ineludiblemente por analizar y repensar la masculinidad en términos de masculinidades, la función paterna, el machismo, "el derecho a la ternura", etc. En torno a este objeto de análisis y transformación hay toda una veta de investigación en las ciencias sociales que cobra eco en los estudios de género realizados tanto por mujeres como por hombres.

Se trata también de re-pensar la cultura y de cómo se ejerce el poder, cómo se mantiene y reproduce la dominación, cómo se regulan las relaciones sexuales, cómo se ejerce el control. Es darnos cuenta de lo que nos obstaculiza, oprime y domina en medio de las trilladas crisis, con enormes repercusiones en todos los ámbitos del mundo de la vida, ya que implica, como dice Florence Thomas (1998) nada menos que:

> Repensar sin reparo los tiempos de la producción, la vieja división sexual del trabajo, las reparticiones de los espacios privados y públicos, el significado de la reproducción, las fallas y vacíos de la democracia, de la universalidad, de los derechos humanos y de todo lo que había sido pensado y proyectado desde una mirada patriarcal profundamente asimétrica (p. 96).

Se trata entonces de visibilizar significados culturales asignados a la construcción de las relaciones entre los sexos con base en la interpretación cultural de la diferencia para mostrar la vinculación inextricable entre sexo, poder y género y de cómo interviene y traspasa la experiencia humana.

Como parte de las investigaciones y del debate de punta en las ciencias sociales sobre la construcción de una verdadera democracia, es impostergable contribuir a la discusión, reflexión y propuestas de acción del género como una perspectiva para repensar la política de los sexos, sin la cual resulta anacrónico pensar hoy día la democracia y lograr modos de convivencia y participación ciudadana que atraviesan todas las prácticas, espacios y relaciones humanas, comenzando desde el interior mismo de la vida cotidiana donde perviven desigualdades y relaciones de subordinación. Nuestra propuesta es abrir ese espacio de reflexión para redefinir los conceptos básicos de la democracia y modificar concepciones que se traducen en inequidad social y participación política y social desiguales entre varones y mujeres con la finalidad de contribuir a los nuevos procesos de democratización.

Hoy ya no es posible pensar las relaciones entre los sexos bajo el peso milenario del dogma de un determinismo universal, que ya ha revelado su desgaste y finitud ante la misma realidad humana que es cambiante, compleja, multidimensional y diversa, y connota en su doble condición biológica y cultural una multiplicidad de implicaciones e interrelaciones antropológicas, psicológicas, socioculturales e históricas.

He insistido en que el problema no son las diferencias sexuales entre hombres y mujeres. Eso sería simplificar el análisis, ya que tales diferencias son parte integral del cuerpo sexuado. Reconozco por tanto, no sólo las diferencias entre los sexos y la extraordinaria diversidad humana, sino las especificidades de un sujeto sexual y exquisitamente diferenciado. Reconocemos así, con Marcela Lagarde (1993) que:

> Hombre y mujer han sido siempre sexualmente diferentes. En un proceso complejo y largo, se separaron hasta llegar a desconocerse. Así se conformaron los géneros por la atribución de cualidades sociales y culturales diferentes para cada sexo, y por la especialización

y el confinamiento exclusivo del género femenino en la sexualidad concebida como naturaleza, frente al despliegue social atribuido al género masculino(...). Hoy todas las sociedades están estratificadas en géneros y casi todas, además, en clases y otras categorías sociales (p. 60-61).

El problema tampoco son los géneros como categorías conceptuales que nos designan, enuncian y nombran. Recordemos que toda existencia es una relación, y el hombre y la mujer coexisten en un mundo de relaciones y significaciones culturales. Así, el concepto de género nos remite a un sistema de relaciones, de manera que lo relevante son las relaciones que se establecen entre los géneros, donde masculinidades y feminidades se co-implican en un mundo relaciones recíprocas que no dejan de ser tensionales y contradictorias. Por consiguiente, pierde sentido el trillado debate polarizado por la igualdad o la diferencia entre varones y mujeres, como categorías mutuamente excluyentes; por lo que la discusión se reorientaría sobre las relaciones sociales desiguales entre los géneros, en torno a la categoría 'relación' y afines: interrelación, interacción, interdependencia, coexistencia, convivencia, donde entran también las contradicciones, fisuras, grietas, brechas, lo imprevisible, lo incierto, el drama, etc. Todo lo cual nos habla del propio dinamismo de la vida humana, de su propia complejidad.

He tratado de reflexionar acerca del complejo proceso de la convivencia humana entre mujeres y varones a quienes les es absolutamente necesario construir y fomentar en relaciones creativas y constructivas con el mundo de la vida, con el que tomamos contacto a través de nuestros cuerpos, vivencias, deseos, amores y placeres en un universo de modos de expresión, conductas, prácticas y relaciones. Y aprender a ver cómo en la interacción/mediación de estos procesos, mujeres y varones vamos formando identidades, subjetividades, sueños y realidades, para repensarnos y compartir en el mundo, sus vínculos, derechos, patrimonios, conocimiento, rela-

ciones, recursos y posibilidades en las que las mujeres del mundo podamos afirmar la dignidad de ser mujer, en tanto persona y ciudadana de derechos más allá de nuestras diferencias de género.

Bibliografía

Amorós, Celia. (1995). *Hacia una crítica de la razón patriarcal.* Barcelona: Anthropos.

Alonso, Luis E. (l998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.

Bourdieu, Pierre. (1996). La dominación masculina. En: *La Ventana, Revista de Estudios de Género.* México: Universidad de Guadalajara.

Cabral, Blanca E. (2001). *Ecological education of infant sexuality from the gender perspective.* Ponencia 15th World Congress of Sexology. Paris.

Cabral, Blanca E. y García, Carmen. (2000). Masculino/femenino... ¿y yo? Identidad o identidades de género. *Revista Avepso. En: Identidad y Alteridades.* Dossier especial. Mérida: GISCSVAL/ULA.

Cabral, Blanca E. (1998). Cartografía de la pareja en tiempos posmodernos. En: *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer.* Vol. 3. Nº 6. Caracas: CEM/UCV.

Castoriadis, Cornelius. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad.* Barcelona: Tusquets.

Cixous, Helene. (2001). *La risa de la medusa*. Barcelona: Anthropos.

De Beauvoir, Simone. (l981). *El segundo sexo*. Tomo 1. Buenos Aires: Siglo Veinte.

De Barbieri, Teresita. (1992). Sobre la categoría de género. En: *ISIS Internacional. Fin de Siglo: Género y Cambio Civilizatorio*, Nº 17. Santiago de Chile: Edic. De las Mujeres.

Duby, Georges y Perrot, Michelle. (2000). *Historia de las mujeres. Tomo 1. La Antigüedad.* Madrid: Taurus.

Foucault, Michel. (1987). *Historia de la sexualidad 3. La inquietud de si*: México, Siglo XXI.

García, Canal, M. (1996). Género y dinero en la vieja ecuación del poder. En: *Revista de Género La Ventana*, Nº 3. México: Universidad de Guadalajara.

Huggins Castañeda, Magally. (2005). *Género, políticas públicas y promoción de la calidad de vida.* Caracas: ILDIS.

Izquierdo, María J. (1998). *El malestar en la desigualdad.* Madrid: Cátedra.

Lagarde, Marcela. (1996). *Los cautiverios de las mujeres: madres, esposas, monjas, putas, presas y locas*. México: UNAM.

Lagarde, Marcela. (1993). *Identidad genérica y feminismo.* Ponencia XIII Congreso Internacional de Ciencias Antropológicas y Etnológicas. México.

Lamas, Marta. (1995). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género. En: *Revista La Ventana*, Nº 1. Universidad de Guadalajara.

Lamas, Marta. (1995). Cuerpo e identidad. En: Arango, Luz, León, Magdalena y Viveros , Mara (Comps.). *Género e identidad.* Bogotá: TM Editores.

Lauretis, Teresa. (1991). La tecnología del género. En: Escandón, Carmen. *El género en perspectiva.* México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Larrosa, Jorge. Veinte minutos en la fila. Sobre experiencia, relato y subjetividad en Imre Kertész. En: Larrosa, Jorge y Skliar, Carlos. (2005). *Entre pedagogía y literatura*. Buenos Aires. Edit. Miño y Dávila.

Maturana, H. y Verden–Zöller, G. (1997). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano.* Santiago de Chile: Instituto de Terapia Cognitiva.

Mires, Fernando. (l996). *La revolución que nadie soñó.* Caracas: Editorial Nueva Sociedad.

Millan de Benavides, C. y Estrada, Angela. (2004). *Pensar (en) género.* Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Morin, Edgar. (1999). *La cabeza bien puesta.* Buenos Aires: Nueva Visión.

Moreno O., Alejandro. (1993). *El aro y la trama: episteme, modernidad y pueblo.* Valencia: Universidad de Carabobo. Centro de Investigaciones Populares.

Palomar, Cristina. (1997). Editorial. En: *La Ventana*, Nº 5. México: Universidad de Guadalajara.

Peña, Blanca. (2004). Género y representación política: los límites de la diferencia. En: *La Ventana, Revista de Estudios de Género*, Nº 19. México: Universidad de Guadalajara.

Peñalver, Patricio. (1993). *Deconstrucción.* Barcelona: Montesinos Editores.

Powell,Van y Howell, Jim. (1997). *Derrida para principiantes.* Buenos Aires: Naciente.

Rivera Garreta, María Milagros. (2005). *La diferencia sexual en la historia*. Valencia: Universitat de València.

Rodríguez, Magda R. (1999). *Foucault y la genealogía de los sexos*. Barcelona: Anthropos.

Ruiz-Jarabo, Consue y Blanco Prieto, Pilar. (Directoras). (2005). *La violencia contra las mujeres*. España: Ediciones Díaz de Santos.

Sau, Victoria. (1981). *Diccionario ideológico feminista*. Icaria.

Sendón de León, Victoria, Jiménez, María, Guntín, M. y Aparici, Elvira. (1994). *Feminismo holístico*. Bilbao: Cuadernos de Agora

Simón Rodríguez, Elena. (1999). *Democracia vital. Mujeres y hombres hacia la plena ciudadanía*. Madrid: Narcea Ediciones.

Scott, Joan. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En: Lamas, Martha (Comp.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual.* México: Cim Pueg/Unam/Miguel Ángel Porrúa.

Thomas, Florence. (1998). *Conversación con un hombre ausente*. Bogotá: Arango Editores.

Valera–Villegas, Gregorio. (2002). *Pedagogía de la alteridad. Una dialógica del encuentro con el otro*. Caracas: Ediciones del CEP/FHE/UCV.

EMERGENCIA Y CONSOLIDACIÓN DEL LIDERAZGO DE HUGO CHÁVEZ: DISCURSO POLÍTICO Y REPRESENTACIÓN EN VENEZUELA

Cecilia Cortés y Valeria Bosoer

Cecilia Cortés. *ceciliacortes@impsat1.com.ar* Argentina. Profesora de Filosofía y Cultura y Lenguajes Políticos en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Licenciada en Ciencia Política por la UBA. Maestría en Metodologías en la Investigación Social de la Universidad de Bologna (sede Buenos Aires). Cursa en la actualidad el Doctorado en Ciencias Sociales en la UBA, donde ha obtenido una beca del Conicet. Su investigación está radicada en el Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales. Su trabajo de investigación se desarrolla en torno a temas de filosofía política, ciencia política y semiología. Sus temas de interés son: los movimientos y partidos políticos en el marco de la reflexión teórica sobre la acción colectiva.

Valeria Bosoer. Argentina. Licenciada en Ciencias Políticas por la Universidad de Buenos Aires (Argentina) y está realizando su Doctorado en el Programa Teoría Política, Teoría Democrática y Administración Pública de la Universidad Autónoma de Madrid (España), donde ha obtenido una beca de Investigación y Formación de Profesorado Universitario. Ha desempeñado tareas de investigación y docencia en el Instituto de Investigaciones Gino Germani y en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA), respectivamente. En este marco académico, ha sido becaria de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UBA. En la actualidad desarrolla, su trabajo de investigación en instituciones españolas y argentinas especializadas en el campo de la teoría política sobre temas vinculados a democracia, juicio político y políticas de la memoria.

EMERGENCIA Y CONSOLIDACIÓN DEL LIDERAZGO DE HUGO CHÁVEZ: DISCURSO POLÍTICO Y REPRESENTACIÓN EN VENEZUELA

Introducción

El presente trabajo es el resultado de una investigación realizada durante los años 2000 y 2001. En aquel entonces el surgimiento de la figura de Hugo Chávez en el horizonte político de la región significó un gran desafío interpretativo para quienes nos dedicamos a las ciencias sociales. En este contexto, nos abocamos a pensar los acontecimientos políticos de Venezuela a la luz del análisis del discurso y la teoría política sobre la representación, porque consideramos que estas herramientas teórico-metodológicas nos brindaban una vía de acceso apropiada para dar cuenta de los mecanismos de producción de sentido en el campo político venezolano.

En este marco elaboramos una matriz de interpretación acerca de la construcción del lugar del líder que calificamos de "novedoso" a la luz de las pautas que ordenaban el sistema de partidos de Venezuela. A los fines de dar solidez a nuestra hipótesis acerca del tipo de enunciación chavista, estudiamos con detenimiento la historia política venezolana, indicando el año 1992 como referencia fundamental para estudiar el surgimiento de la figura de Hugo Chávez. Si bien nuestro estudio original se detuvo en el año 1999 con la asunción de Chávez a la presidencia de la nación, nuestro interés por la realidad venezolana sigue vigente hasta la fecha.

Por esto hemos actualizado nuestro trabajo a la luz de los cambios (y las continuidades) que han signado la vida política de los venezola-

nos. A tales fines hemos decidido poner en consideración la interpretación que hiciéramos en el año 2001 teniendo en cuenta el golpe de Estado del 11 de abril de 2002. En este sentido nos preguntamos: ¿qué elementos de aquel liderazgo emergente se han institucionalizado? ¿Cuáles son los efectos que la consolidación del liderazgo de Hugo Chávez ha tenido en la democracia venezolana? ¿Qué elementos del modelo de enunciación chavista habilitaron una interpretación por parte de sectores opositores que desembocaron en un intento de derrocar a un presidente elegido democráticamente?

A los fines de acercar respuestas tentativas a estas preguntas algo ambiciosas hemos incorporado al trabajo realizado comentarios y notas desarrolladas con base en el análisis del discurso de reasunción pronunciado por Hugo Chávez desde el Palacio de Miraflores en la madrugada del 14 de abril de 2002. Asimismo estas consideraciones comprenden también el análisis de las declaraciones de Pedro Carmona Estanga del 12 de abril de 2002, así como algunos de los informes de la OEA y del Centro Carter.

1. Breve marco teórico y reseña del contexto de surgimiento de un 'nuevo líder' en Venezuela

Abundantes debates teóricos sobre la crisis de representación destacan el surgimiento de "... 'nuevas prácticas políticas' entre cuyas características distintivas se destacan el debilitamiento de las identidades partidarias e ideológicas y el reforzamiento y redefinición de los liderazgos y sus funciones representativas" (Novaro, 2000, p. 57). El escenario de las democracias latinoamericanas se hace eco del diagnóstico de época que subraya la fragmentación y disolución de las identidades sociales y políticas tradicionales[1], y su vinculación

1 Una de las razones de la inestabilidad y fragilidad de las democracias modernas es el hecho de que los principios de autoridad que sustentaban la convivencia se encuentran en crisis. Entre sus múltiples causas puede destacarse: "... el largo proceso de debilitamiento de las tradiciones, los marcos de reconocimiento dentro de los cuales los hombres hacen su vida en común y (...) con los [marcos] con los que definen sus

con la tendencia a la personalización de la política. El caso venezolano se torna atractivo para ser analizado desde un punto de partida teórico general que trate la representación como centro articulador de la vida política democrática.

La representación concebida en su función "formativa", y no meramente "expresiva" o "agregativa", cumple un rol fundamental en la definición de una comunidad, así como en la configuración de las identidades sociales y políticas que la componen. Este mecanismo de construcción del orden político necesita de la presencia de liderazgos con "capacidad representativa". Esta característica inherente a la fortaleza del liderazgo se construye generalmente en referencia a algún principio de autoridad[2], que por medio de su continua redefinición y escenificación, permite la identificación de los diversos sectores sociales con un proyecto político. De este modo, la representación puede lograr el mantenimiento de la legitimidad y en consecuencia, la gobernabilidad del sistema político.

En términos generales, el tema que aquí nos ocupa es el de la emergencia y consolidación de nuevos liderazgos en las democracias latinoamericanas, enfrentados a la necesidad de (re)construir

relaciones de mando y obediencia..." (Novaro, 2000, p. 95). Entre otras cuestiones, esta es la razón por la cual los liderazgos se perciben con mayor necesidad en vistas de su capacidad para dar sentido a la sociedad a partir de la referencia a un conjunto de ideas comunes y universales —fundantes un proyecto de comunidad—. Asimismo, los problemas que acarrea la desigualdad social y el estancamiento económico de importantes sectores de la sociedad limitan y condicionan la madurez institucional de un sistema de partidos.

2 Carl Schmitt explica la estrecha relación existente entre autoridad y representación: "la idea de representación (...) está tan dominada por la noción de autoridad personal, que tanto el representante como el representado deben afirmar una dignidad personal. No es un concepto inherente a las cosas. En el sentido eminente del término, sólo puede representar una persona, y de hecho, y a diferencia de la simple 'sustitución', sólo puede representar una persona de autoridad, o una idea que se personifica tan pronto como queda representada (...). La representación da una dignidad propia a la persona del representante porque el representante de un valor elevado no puede carecer de valor. Pero no sólo el representante y el representado exigen un valor, sino incluso el tercero, el destinatario al que se dirigen. No se puede representar ante autómatas y máquinas, del mismo modo que ellas no pueden ni representar ni ser representadas" (Schmitt, 1923, p. 26).

identidades políticas en los contextos de "crisis de representación". En conjunto, estas crisis evidencian el imperativo de "renovar" las fuentes de autoridad, desgastadas por la deslegitimación de un tipo tradicional de "forma política". Particularmente en el caso venezolano, esta correspondía a un modelo de democracia sustentada en los partidos políticos como centro aglutinador de la comunidad. Tales organizaciones políticas se constituyeron desde principios del siglo XX en los principales actores del juego democrático, imprimiéndole sus reglas de negociación, cooperación y compromiso, y permitiendo, a su vez, la existencia de vías institucionalizadas para la canalización de conflictos sociales. Además, los partidos políticos eran la condición de posibilidad para el nacimiento y consolidación de liderazgos con capacidad de decisión y responsabilidad. Estos se proclamaban listos para representar las demandas sociales y políticas, a cambio de un alto grado de legitimidad para el sistema político.

El caso venezolano nos proporciona una muestra de la capacidad de los partidos políticos para estructurar un sistema democrático estable. El carácter "ejemplar" de la democracia venezolana, fundada con el Pacto de Puntofijo (1958), se debe al logro del mantenimiento de la representatividad y gobernabilidad del sistema político por más de treinta años, gracias a un "sistema populista de conciliación de élites"[3] (Rey, 1989 y 1991). Sin embargo, entrada la década del 80, comenzaron a percibirse indicios del agotamiento de este modelo: la crisis fiscal, la desigualdad socioeconómica, el clientelismo, la partidización de instituciones y decisiones, la corrupción y la ineficiencia en el uso de los recursos (Kornblith, 1995, p. 351) mostraron "el lado oscuro" de la democracia puntofijista.

En ese contexto, 1989 fue el año en que la conflictividad que venía acumulando el sistema estalló. El Caracazo[4] mostró la acelerada pérdida de confianza que la sociedad venezolana había depositado en la democracia de partidos. Este hecho alertó a diversos sectores de la sociedad y la clase política; José Vicente Rangel (Vicepresidente Ejecutivo de la Republica Bolivariana de Venezuela, con veinticinco años de congresista y tres veces candidato presidencial por la izquierda) declaró en aquel tiempo: "la partidocracia actual se refugia en sus privilegios y cree que el problema es ganar elecciones. Ninguna democracia tiene un seguro de vida permanente y menos en una crisis así"[5].

Con el telón de fondo de la violencia que explotó en el Caracazo, el año 1989 significó "el principio del fin" del modelo puntofijista. Allí se demostró que la clase política, arraigada en los tradicionales partidos políticos, había perdido dos de los instrumentos fundamentales con los cuales se sostenía la gobernabilidad: 1) el monopolio de la representación política y la efectiva canalización de demandas e intereses sociales y 2) la capacidad institucional para "encapsular los conflictos"[6], que había funcionado con éxito por más de tres décadas.

3 Este modelo democrático estuvo basado en el reconocimiento de la existencia de una pluralidad de intereses sociales, económicos y políticos, y su éxito dependió de la adecuada concurrencia de tres factores: 1) la abundancia relativa de recursos económicos provenientes de la renta del petróleo, con la que el Estado pudo satisfacer las demandas de diversos sectores, 2) relativa simplicidad y bajo nivel de demandas que permitieron su pronta satisfacción y, 3) la capacidad de los partidos políticos y de su liderazgo para agregar, canalizar y representar esas demandas, asegurando la confianza de los representados y la legitimidad del sistema.

4 El Caracazo es el término con el que se nombra el estallido social del 27 de febrero de 1989, que se prolongó hasta los primeros días de marzo, en la ciudad de Caracas. Esta serie de levantamientos desarticulados tuvieron como principales protagonistas a sectores obreros, de clase media baja y marginales que manifestaron su oposición al programa de reformas estructurales del recién asumido presidente Carlos Andrés Pérez.

5 Esta frase es un extracto de un reportaje a J.V. Rangel aparecido en el diario venezolano *El Universal* a principios de 1989.

6 Amitai Etzioni (1964) acuña este concepto para dar cuenta del hecho fundamental que hace al fortalecimiento del sistema político centrado en los partidos: la imposición de un conjunto de reglas de juego y normas que en su uso constante promueven el compromiso de los diversos grupos a actuar dentro de los procesos establecidos. El efectivo ejercicio por parte de los actores políticos y sociales de los canales establecidos para expresar y canalizar sus demandas, consolida y estabiliza el sistema político, permitiendo la institucionalización de los conflictos (citado en Levine, 1974, p. 103).

La rebelión militar liderada por Hugo Chávez el 4 de febrero de 1992 se desarrolló en el clima "antipartidista" provocado por la descomposición generalizada de la legitimidad del sistema político. Durante aquel acontecimiento, la clase política venezolana mostró una vez más su impotencia: lejos de ver socavados su imagen y su discurso, Hugo Chávez comenzó a afianzar su liderazgo. El mismo día del golpe se le dio la oportunidad de pronunciar un breve discurso por televisión, donde se otorgó la titularidad y responsabilidad por el movimiento bolivariano[7]. En tal ocasión utilizó, por primera vez, su principal recurso para suscitar confianza: los medios masivos de comunicación.

Podemos observar que los liderazgos de la época, con su decaída legitimidad, no lograron redefinir la conflictividad desatada en 1989, ni construir un discurso certero que socavara la legitimidad del golpe chavista. Ante esta situación, los líderes y las estructuras partidarias de Acción Democrática y Copei fueron incapaces de producir una renovación en los mecanismos de canalización del conflicto ni tampoco actualizaron su discurso. Los contradestinatarios de sus alocuciones, que desde la creación del Pacto de Puntofijo fueron los militares autoritarios y los movimientos de guerrilla de izquierda —cuestionadores per se del sistema de partidos—, ya no pudieron ser delimitados claramente. La conflictividad radical había entrado dentro del sistema sin ser expulsada.

A partir de 1994[8], Chávez inició la carrera política que lo llevaría a la presidencia. Con su llegada al Palacio de Miraflores en febrero de 1999, se instaló en Venezuela un nuevo tipo de discurso político acompañado de importantes reformas institucionales, destinadas a redefinir los términos del juego democrático.

7 Chávez enunció: "... yo, ante el país y ante ustedes, asumo la responsabilidad de este movimiento militar bolivariano".

8 Dos años después del golpe, Chávez y sus compañeros fueron beneficiados con una amnistía dictada por el entonces presidente Rafael Caldera, a condición de su retiro de la fuerza militar.

2. El análisis del discurso: una aproximación metodológica a la construcción del liderazgo

Tomaremos como punto de partida ciertas características del discurso político, definido como: "el que realiza ciertos tipos de actos transformadores de relaciones intersubjetivas, el que otorga un lugar a los sujetos 'autorizados' (con 'derecho a la palabra'), instaura 'deberes', constituye las 'esperas', genera la 'confianza'" (Landi, 1985).

Consideramos que el análisis discursivo[9] incluye una gama de herramientas de gran utilidad para abordar el estudio de hechos políticos significativos. En tanto que todo fenómeno social se encuentra investido de un sentido socialmente producido, entendemos que la acción política no es comprensible fuera del orden simbólico que la genera. De esta forma, una vía "... para acceder a los mecanismos imaginarios y simbólicos asociados al sentido de la acción es el análisis de los discursos sociales" (Sigal y Verón; 1986). Particularmente, el análisis del discurso político permite indagar en torno a los modos de construcción de vínculos representativos en relación con la formación de liderazgos en el marco del sistema político.

En líneas generales, el análisis consistirá en examinar las huellas dejadas por las condiciones sociales de producción[10] en la superficie discursiva. De esta forma, la puesta en relación del discurso con sus condiciones sociales de producción, permitirá dar cuenta de los modos en que se ponen en juego los mecanismos de base para el funcionamiento de una sociedad.

9 Conscientes de las diferentes perspectivas teórico-metodológicas que incluye el análisis del discurso, adoptamos para este trabajo la perspectiva sociosemiótica delineada por Eliseo Verón.

10 Según Verón, "... las condiciones productivas de los discursos sociales tienen que ver, ya sea con las determinaciones que dan cuenta de las restricciones de generación de un discurso, ya sea con las determinaciones que definen las restricciones de su recepción" (cfr. 1987).

Es interesante destacar cómo la emergencia y consolidación del liderazgo de Hugo Chávez en Venezuela, abordado desde el análisis del discurso político, permite dar cuenta de un factor distintivo: la reconversión del valor de la palabra política. ¿Por qué afirmamos esto? porque Chávez realiza una singular utilización del discurso, en varios sentidos: tanto por medio del modelo clásico del "discurso de tribuna", como también aprovechando los soportes mediáticos propios de las sociedades contemporáneas. Algo que se expresa de manera acabada en el programa "Aló Presidente" que prácticamente inaugura un nuevo género mediático en la comunicación política de Venezuela. Si bien importa destacar que Chávez reinstaló de este modo una tradición menguada por el contexto de desvalorización de la palabra política, que es sin dudas uno de los lamentables efectos de la crisis del sistema político venezolano, también es cierto el hecho de que este modo de comunicación centrada en la búsqueda del contacto "directo" con el "público-ciudadano" por parte del Presidente conlleva el peligro de silenciar otras voces como las de instituciones intermedias fundamentales en un régimen democrático.

2.1 El corpus y la hipótesis

Los discursos aquí analizados, como señalamos más arriba, forman parte de un corpus más amplio que comprende el período 1992-1999. Entendemos que es en estos años cuando surge la figura de Chávez, cuya centralidad en el campo político venezolano ha condicionado los cambios en el sistema de partidos, especialmente en lo que respecta al tipo de vínculo representativo. Los discursos sobre los que se apoya el análisis han sido seleccionados buscando el mejor y más apropiado material para detectar elementos que nos permitan dilucidar las claves de la emergencia y consolidación del liderazgo. Para esto trabajamos con los dos discursos de asunción de Chávez en 1999 ya que ambos presentan condiciones sociales de producción similares, en tanto han sido pronunciados en una fecha crucial para la consolidación institucional

del liderazgo chavista: el 2 de febrero. Pero también estos discursos presentan diferencias significativas que tornan interesante su comparación. El discurso pronunciado en el Paseo Los Próceres pone en escena, especialmente, los mecanismos por los cuales la referencia a la figura de Simón Bolívar otorga un anclaje histórico a la dimensión "popular" del liderazgo chavista. A su vez, el discurso pronunciado ese mismo día ante el Congreso de la República, muestra cómo esta dimensión "popular" del liderazgo se consolida institucionalmente, tras el reconocimiento expresado en las urnas. Es decir, sostendremos que el liderazgo de Chávez se construye fundamentalmente en estos dos lugares, que en el 2 de febrero de 1999 confluyen para dar inicio a la República Bolivariana de Venezuela. El análisis comparativo mostrará cómo estas dimensiones del liderazgo chavista, presentes en ambos discursos, convergen bajo la postulación de la necesidad de relegitimar la democracia venezolana, aunque ya no en los términos conocidos. Por otro lado, esta lectura de la emergencia del liderazgo chavista se complementa con el análisis del discurso de la reasunción de Chávez a la presidencia después del golpe de Estado del 12 de abril de 2002, con Pedro Carmona Estanga como uno de sus protagonistas. Consideramos que en este discurso se encuentran los elementos que refuerzan lo que en los discursos de 1999 aparecía marcado en dos modalidades de enunciación —la popular y la institucional. En el discurso pronunciado en la madrugada del 14 de abril de 2002, después de haber superado un intento de golpe de Estado, Chávez consolida un tipo de liderazgo enraizado en una estrategia enunciativa que conjuga tanto la referencia a lo popular como a lo institucional. Así, el lugar del líder delineado desde la asunción y a través de la gestión del gobierno se enfrenta al desafío de interpretar y encausar tras el golpe fallido un conjunto de reclamos políticos que habían quedado "por fuera" de las instituciones y que desembocaron en un intento de revertir lo realizado por el gobierno hasta entonces. Es necesario dar lugar a la reflexión sobre las consecuencias que la consolidación del modelo bolivariano de Chávez tuvo en el sistema político que se encuentra extremadamente polarizado.

2.2 Metodología

Para abordar la hipótesis de nuestra investigación utilizaremos, fundamentalmente, la perspectiva del análisis discursivo propuesta por Eliseo Verón[11]. De este modo, identificaremos en el discurso los tres destinatarios que caracterizan al discurso político (paradestinatario, prodestinario y contradestinatario), así como las diversas posiciones que adopta el sujeto de enunciación[12] en cuanto a las relaciones que establece con sus destinatarios, y los modos en que estos son interpelados en las diferentes "zonas discursivas" –los componentes[13]. Asimismo, se identificarán las principales entidades del imaginario político[14] utilizadas en el discurso de Chávez, y la función que cumplen en la interpelación a los destinatarios, en relación con las fuentes de legitimidad a las que remiten, la recuperación del pasado a partir del 'recurso a la historia', etc. Invocaremos, además, ciertos conceptos relevantes de la teoría de los actos de habla de John Austin[15] para entender el poder de los actos lingüísticos y sus efectos transformadores en las relaciones intersubjetivas. En especial, se hará referencia a las promesas y los juramentos como fuerzas que operan en la redefinición de identidades del campo político.

11 Verón, Eliseo. (1987). "La palabra adversativa. Observaciones sobre la enunciación política". En: *El discurso político. Lenguajes y acontecimientos*. Buenos Aires: Ed. Hachette.

12 El sujeto de enunciación es conceptualizado como la imagen que un locutor construye de sí mismo (Verón; 1987).

13 Este concepto remite a las modalizaciones por medio de las cuales el sujeto de enunciación expone su relación con los destinatarios, con las entidades del imaginario político, a la vez que caracteriza el tipo de vínculo que establece con su enunciado. Verón (cfr. 1987) describe cuatro componentes que caracterizan al discurso polìtico, con sus correspondientes modalidades: el descriptivo (modalidad del 'saber'), el prescriptivo (modalidad del 'deber'), el didáctico (modalidad del saber) y el programático (modalidad del 'poder').

14 Las principales entidades que caracterizan al discurso político son: 1) entidades enumerables (en general, pertenecen a colectivos de identificación que permiten la cuantificación), 2) metacolectivos singulares (como por ejemplo, pueblo, patria), 3) metacolectivos plurales (por ejemplo, ciudadanos, trabajadores, etc.) (Verón, 1987).

15 Austin, John L. (1998). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Ed. Paidós.

3. Análisis comparado de los discursos de asunción de Hugo Chávez a la Presidencia de Venezuela el 2 de febrero de 1999: dos discursos, dos lugares de enunciación

3.1 Análisis del discurso en el Paseo Los Próceres

3.1.1 Condiciones sociales de producción

Hugo Chávez Frías asumió la presidencia de Venezuela el 2 de febrero de 1999, luego de haber ganado las elecciones (con 57% de los votos) el 6 de diciembre de 1998.

La fecha elegida para el día de la asunción[16] es de suma importancia para el análisis de la construcción del liderazgo, ya que remite a una característica clave de la estrategia discursiva chavista: la articulación del tiempo histórico. Es posible rastrear la frecuente utilización del 'recurso a la historia' a través de alusiones a las "fechas fundamentales" de la historia del país y a sus protagonistas, presente no sólo en sus discursos sino en la variedad de soportes del imaginario chavista a través de la vestimenta militar, las insignias patrias, los sitios elegidos para los actos políticos, etc. Veremos en el discurso la forma en que esta condición social de producción es retomada por el enunciador, fundamentalmente en relación con la construcción de una fuente de legitimidad arraigada en la tradición y el pasado que dota de sentido a la figura de líder. Por ejemplo:

16 El uso de las fechas patrias para la realización de actos políticos, recreadores de la simbología nacional, es una constante en la estrategia chavista. En este sentido, han sido reiterados los intentos por parte del movimiento chavista de incorporar el 4 de febrero, día del golpe liderado por Chávez, al repertorio de fechas patrióticas, y el intento fallido de realizar la toma de posesión del presidente electo el 4 de febrero de 1999, en lugar del 2 de febrero (como efectivamente sucedió) es una muestra de la recreación de esta simbología nacionalista (diario *El Nacional*, 5-2-2000).

(...) en Venezuela **desde hace tiempo ya entró en marcha**, se puso en marcha **un proceso revolucionario que lleva** en sus entrañas **el mismo signo,** aquel con el cual comenzó la **gesta de Independencia** por allá en 1810, **en esta misma Caracas**, en este valle de los indios Caracas.

Observamos aquí una muestra del uso significativo que en la estrategia discursiva chavista comporta el recurso a los "tiempos fuertes" (Sigal y Verón, 1986) que representan los momentos "graves" de la historia nacional, en los que se ha producido un encuentro entre la sociedad civil y el Ejército. Estos marcan los hitos sobre los cuales se funda la identidad nacional, y se encuentran resguardados por el relato militar que preserva los valores de la patria en el tiempo mítico del cuartel: "El Ejército no tiene historia; representa esa sociedad militar, enclaustrada, donde se reiteran los valores de su origen." (Sigal y Verón, 1986). Por medio de esta operación, el sujeto de enunciación se inserta dentro de este tiempo cíclico a través del presente de la enunciación. De esta forma, Chávez incorpora la fecha de su asunción presidencial como otro momento fuerte de la historia venezolana en que se encuentran la sociedad civil y el Ejército. Hugo Chávez, en tanto líder popular y Presidente de la nación, se incorpora al *continuum* del proceso histórico revolucionario iniciado en los albores de la nación venezolana[17].

Retomando la importancia de la fecha elegida para la asunción de Chávez a la presidencia, diremos que esta tiene un valor especial, a la vez histórico y subjetivo. El 2 de febrero remite a la historia venezolana reciente, ya que el 4 de febrero de 1992 fue el día en que Chávez irrumpió por primera vez en el escenario político con un alzamiento militar. Aquel día tuvo un doble signo para la trayectoria de Chávez. Por un lado, marcó con una derrota el inicio de su trayectoria política y el apelativo de "militar golpista" que aun hoy es utilizado por sus opositores. Sin embargo, también posibilitó el pronunciamiento de su primer discurso televisado, cuyo resultado[18] preparó el terreno para la consolidación de su liderazgo. Si bien Chávez no consiguió que la asunción fuera en la fecha exacta (4 de febrero), este acto en el Paseo Los Próceres reivindica las acciones militares de 1992, a la vez que refuerza la continuidad de su proyecto político "revolucionario".

Otra de las condiciones sociales de producción del discurso del Paseo Los Próceres se relaciona con el lugar escogido para su pronunciamiento. El patio de la Academia Militar, donde Chávez se formó, adquiere una fuerza simbólica fundamental, ya que legitima y pone en escena su procedencia y la razón de su liderazgo: el cuartel[19] y no el partido político; que también es presentado como el lugar donde se guarda un tiempo especial, el de la "resurrección de la patria". En sus orígenes militares encuentra Chávez el fundamento que sustenta su acción política vinculada a su interpretación de la historia y del presente, según los principios "puros" que dieron origen al proyecto de Simón Bolívar. Estos se mantienen y renuevan por medio de la instrucción militar, dado que el Ejército funcionaría como la institución que resguarda estos principios de la degrada-

17 Esto se consolida a través de las primeras frases de Hugo Chávez el 14 de abril de 2002, "… estoy asimilando este proceso que ahora bien podemos llamarlo para escribir no sé cuántos libros para la historia venezolana y ejemplo del mundo… ".

18 García Márquez, en su perspicaz entrevista a Hugo Chávez, relata "... muchos partidarios como no pocos enemigos han creído que el discurso de la derrota fue el primero de la campaña electoral que lo llevó a la presidencia de la República menos de siete años después" (en *Los enigmas del coronel Chávez*, entrevista de Gabriel García Márquez a Hugo Chávez, publicada en el diario *La Nación* el 31 de enero de 1999).

19 Retomamos en este punto la propuesta de Sigal y Verón (cfr. 1986) donde analizan la construcción del liderazgo que "llega" al campo político desde el exterior-militar: "Ser un soldado en el cuartel es no estar en ninguna parte. El soldado observa la sociedad desde fuera de la sociedad. Ahora bien, si es un lugar cerrado y autónomo, el cuartel no es impermeable: posee una suerte de porosidad que permite, en determinados momentos, que el rumor que viene de la sociedad llegue hasta el ejército encerrado en él. El soldado que responde al clamor de la sociedad deviene ejército que abandona el cuartel para cumplir el deber patriótico."

ción y corrupción que afecta a la sociedad civil y en particular al sistema político[20].

En este sentido, es importante dar cuenta de la forma en que Hugo Chávez escenifica, a través de esta alocución, su irrupción en el campo político sentando las bases de un nuevo liderazgo que rompe con la tradición de la democracia puntofijista. La corrupción que desde fines de la década del ochenta resquebrajó la solidez institucional de este modelo, llevó a un progresivo descreimiento por parte de la sociedad venezolana respecto del sistema político. Paralelamente, la crisis interna de los partidos redundó en la incapacidad de renovación de las élites dirigentes, dejando un espacio para el surgimiento de nuevos liderazgos por fuera de los mecanismos de representación tradicional. En este sentido, el intento de recuperar "los valores de la patria bolivariana" funda también la diferencia que distancia a Chávez de sus contradestinatarios, los partidos políticos (AD y Copei).

El patio de la Academia Militar, escenificado como "el lugar de sus recuerdos y de sus sueños", es aquel donde perduran los "juramentos de patria", aquellos juramentos que "hoy" resucitan a través de la palabra presidencial. Hugo Chávez inició su movimiento político en 1982 (denominado "Ejército bolivariano del pueblo de Venezuela"), cuando a los 23 años era capitán del segundo regimiento de paracaidistas. A fines de diciembre de ese año, pronunció su primer discurso ante miles de personas (en aquella ocasión, el auditorio lo conformaban los soldados del regimiento) y al finalizar su primera alocución, repitió junto a sus dos compañeros cofundadores del movimiento, el juramento solemne de Simón Bolívar en el monte

20 Sigal y Verón dan cuenta del funcionamiento del "modelo de llegada" asociado a la estrategia de Perón, quien "... sale del cuartel movido por el sentido del deber ineludible de reestablecer la justicia en la sociedad (...). Su llegada es (...) el encuentro de los valores inmutables de la sociedad militar con los valores degradados de la sociedad civil" (ob. cit., p. 37).

Aventino[21]. Desde entonces, el juramento bolivariano funcionó como ritual del movimiento chavista, ya que todos los que se incorporaban debían realizarlo.

Por último, es importante destacar que el discurso en el Paseo Los Próceres se presenta como el único que ese día tuvo como auditorio al pueblo venezolano, ya que Chávez eligió pronunciarlo por fuera del protocolo de aquel "día institucional" de la toma de posesión de la presidencia de la República. En el discurso aparece esta referencia, que sitúa al sujeto de enunciación en el rol inscrito en la dimensión "popular" del liderazgo, asentada en la re-presentación del "contacto directo" entre el líder y "su pueblo":

> (...) por eso, compatriotas, **he querido**, a pesar de lo ajetreado de la agenda del día, **a pesar de los actos oficiales del día de hoy** (...) a pesar del día abarrotado de actividades, repleta Caracas de ilustres visitantes, presidentes de países amigos y hermanos (...). A pesar de todo eso, **quisimos venir aquí** (...) para rendirle tributo desde esta tribuna, **al verdadero dueño de este proceso**, al verdadero grandísimo héroe de este tiempo, que no es otro que **el pueblo noble y heroico de Venezuela** ...

3.1.2 La gran promesa: elección de las pautas analíticas

Es en relación con la importancia de las condiciones en las cuales el discurso fue pronunciado (la fecha, el lugar y el auditorio), que decidimos abordarlo con una estrategia analítica específica: dar cuenta del discurso en su dimensión 'realizativa'. La teoría de los actos de habla de John Austin (cfr. 1998) remarca un aspecto significativo de los actos de enunciación: la 'fuerza' del acto del decir que permite dar

21 Chávez le cuenta a García Márquez que repitió el juramento con una salvedad: " Al final claro, le hice un cambio (...) en lugar de 'cuando hayamos roto las cadenas que nos oprimen por voluntad del pueblo español' [dijimos] 'hasta que no rompamos las cadenas que nos oprimen y oprimen al pueblo por voluntad de los poderosos' ". (Ob. cit., 1999).

cuenta de 'la acción' que se realiza en y por el enunciado ('actos realizativos'). Austin propone, además, ciertas condiciones que deben ser satisfechas para que los realizativos se cumplan con éxito (condiciones de felicidad). Este elemento convencional estructurante de la comunicación es el conjunto de reglas que un acto enunciativo debe cumplir para que se consuma la 'fuerza ilocucionaria'.

Decidimos retomar, entonces, algunos elementos significativos de la teoría austiniana, para emprender el análisis del discurso de Chávez en el Paseo Los Próceres, en términos de una gran promesa o juramento, que necesita de las condiciones apropiadas para que su pronunciamiento sea "feliz". Las condiciones de felicidad estarían situadas, en este caso, en una doble dimensión: por un lado, la tradición de juramentos bolivarianos que Chávez incorporó desde los inicios a su movimiento político (realizados en el cuartel, y más tarde, en la campaña) y por otro, el juramento que repite "hoy", en el marco institucional otorgado por su flamante investidura presidencial[22].

Es sobre la guía de esta propuesta analítica como ubicaremos en lo que sigue, los elementos de la estrategia discursiva que aseguran la legitimidad del contexto realizativo que, en definitiva, es el anclaje de afianzamiento del lugar del líder con legitimidad suficiente para pronunciar una promesa política.

3.1.3 Componentes, entidades y destinatarios: la enunciación chavista

LOS TIEMPOS DEL LIDERAZGO

> **Todo lo que va a ocurrir debajo del sol tiene su hora**. Eso lo dice el **libro sagrado** del Eclesiastés. **Hoy**, 2 febrero de 1999 (...) ¡llegó **la hora** del **pueblo** de Venezuela! (...) ¡llegó la hora de la **resurrección** de la **patria** de Simón **Bolívar**!

22 No se puede dejar de resaltar que en el discurso de Los Próceres, Chávez enuncia parte del juramento bolivariano. Sin embargo, creemos que más allá de situarse explícitamente en el enunciado, el juramento se amplia al plano de la enunciación, y en este sentido la fuerza ilocucionaria está presente en toda la estructura del discurso.

Sobre la base del componente didáctico, el sujeto de enunciación se oculta tras la cita religiosa que introduce la afirmación posterior, dotándola de la fuerza que conlleva la certeza del anuncio profético ("Hoy... llegó la hora..."). Esta constatación pone en escena la performatividad del acto de habla, enmarcado por el adverbio de tiempo "hoy", que remite a la instancia de enunciación y que en relación con las condiciones sociales de producción, da cuenta de la asunción presidencial.

Así, el sujeto de enunciación irrumpe en el enunciado, dando inicio a un nuevo tiempo estrechamente conectado con el tiempo histórico, que reenvía permanentemente al pasado del nacimiento de la patria venezolana. Este tiempo 'fundacional', representado en las narraciones históricas por la figura del prócer Simón Bolívar, le otorga a Chávez la legitimidad para dar comienzo a un "nuevo" período en la política venezolana. En este sentido, veremos cómo el sujeto de enunciación se coloca en el lugar de heredero de Bolívar y los modos en que aprovecha esta fuente de autoridad, a la vez histórica y política, para interpelar al pueblo y a la patria:

> **Sabido es por todos** en esta tierra bolivariana, que en Venezuela **desde hace tiempo** (...) se puso en marcha un **proceso revolucionario** que lleva en sus entrañas el mismo signo **aquel** con el cual **comenzó** la gesta de Independencia por allá en 1810, (...) en **este** valle de los indios Caracas.

La inauguración de una nueva espacio-temporalidad política delimita el campo de acción dentro del cual se explica, es decir se legitima, la aparición del nuevo líder. El recurso a las citas y el modo impersonal en que se presentan los hechos ("Sabido es por todos...") enmarcan la pretensión de enunciar un principio general de ordenamiento del

campo político. El enunciador retoma otros discursos, situándolos en el (nuevo) tiempo de la enunciación (hoy), enlazando en la historia el acto inaugural de su gobierno. Esta recuperación del pasado en el presente de la enunciación, coloca al sujeto en una situación de igualación respecto a otros hitos en la historia venezolana. Este efecto igualador de la superposición de temporalidades [23]se observa cuando, tras un componente didáctico (modalidad del saber) se expone el proyecto político de su "revolución pacífica" ("...se puso en marcha un proceso revolucionario...").

Las referencias espaciales y temporales adquieren en el discurso la forma de una explicación que remite tanto a los orígenes militares de Chávez como a la gesta independentista.

> LEGITIMIDAD INSTITUCIONAL
>
> (...) (este) **Gobierno Bolivariano que hoy comenzó** en esta **Venezuela de fines del siglo**, y en ese primer acto de gobierno, en este primer Consejo de Ministros, **he firmado** hoy el **Decreto Presidencial** llamando al pueblo a que se pronuncie si quiere o no quiere la Asamblea Nacional Constituyente.

El sujeto de enunciación aparece marcado por la primera persona de la desinencia verbal ("he firmado"), que remite al rol institucional del líder en tanto Presidente democráticamente electo de los venezolanos. La firma del decreto para la convocatoria a la constituyente escenifica en el discurso el lugar de consolidación institucional del liderazgo chavista. A la vez, remarca doblemente la personalización implicada en el liderazgo presidencial: tanto a través de la primera persona verbal como a la expresión subjetiva que siempre traduce una "firma".

23 Este modo de anudar el tiempo en el presente de la enunciación, es solidario de un estilo argumentativo que se apoya en la equiparación de acontecimientos y personajes por medio de un estilo prescriptivo que remite al discurso profético. En el discurso de reasunción comienza su intervención afirmando: "A Dios lo que es de Dios, al césar lo que es del césar y al pueblo lo que es del pueblo".

Más adelante en el discurso, el sujeto de enunciación interpela al paradestinatario por medio de un metacolectivo plural ("compatriotas"), dejando de lado el tono didáctico. De esta forma, repite Chávez su primer acto de gobierno: la jura de los ministros y la firma del decreto de convocatoria al referéndum para reformar la Constitución. Los verbos utilizados en la primera persona del singular ("juramenté", "firmé"), en este caso, indican la fuerza ilocucionaria de estos actos de habla; es decir, a las condiciones de felicidad en las que son pronunciados (contexto de enunciación).

En síntesis, la figura de Hugo Chávez en su rol de Presidente electo, aparece en el discurso, a través de estas marcas que dan cuenta del contexto inaugural de su gobierno 'democrático' (jura de ministros) y, del proceso 'revolucionario' que este inicia (firma del decreto para reformar la Constitución).

Así, la construcción de la imagen del líder se desarrolla en varios planos: líder-popular, líder-militar, líder-político, líder-revolucionario.

Por su parte, la referencia a "las ilustres visitas" opera en el discurso como refuerzo de la legitimidad democrática del líder ya que da cuenta del reconocimiento internacional de la victoria electoral de Chávez, a la vez que introduce una idea de representación política según la cual, los representantes institucionales corporizan la voluntad y el sentimiento popular de sus respectivos países:

> Han venido de lejos con su mensaje de afecto; **han venido de lejos con el mensaje de sus pueblos hermanos** y nosotros, lo menos que **podemos** hacer es **regalarles nuestro corazón** y enviarles **nuestro afecto** profundo, **a través de ellos**, **a sus pueblos que luchan** también, **igual que el pueblo venezolano** por su dignidad, por su libertad, por su reivindicación.

Según esta idea de la representación política, el líder es capaz de captar aquello que suele escapar a los burócratas: el sentimiento, las luchas y los reclamos del pueblo que se dan un cuerpo en la voz del líder

y son reconocidos internacionalmente[24] por sus iguales. Asimismo, la ampliación de los destinatarios abarca, por medio de los representantes internacionales, al mundo entero y en particular, da cuenta del proyecto americanista propuesto por Chávez desde sus inicios.

LA DIMENSIÓN SUBJETIVA DEL LIDERAZGO: LOS ORÍGENES MILITARES

> (...) qué mejor **sitio** que **este** para venir aquí a **simbolizar hoy**, civiles y **militares**, hombres y mujeres y niños de esta tierra, **el nacimiento del nuevo tiempo venezolano**, el nacimiento de la Venezuela nueva, el nacimiento de la Venezuela libre, de la **Venezuela bolivariana** que siempre **hemos** soñado.

Del colectivo de identificación "militares" que se deja ver a partir del "nosotros" ligado a un sentimiento de pertenencia a la Academia Militar, se desprende el sujeto de enunciación "... en este sitio tan especial para **mí**...". Luego, bajo un tono descriptivo y sobre la base de enumeraciones que refuerzan la idea de la incorporación de sectores anteriormente relegados de la vida política, enuncia un nuevo modelo de sociedad donde civiles y militares convergen en la fundación de un nuevo tiempo, el de la Venezuela bolivariana.

Es importante destacar, en este sentido, cómo la relevancia de esta enumeración versa sobre la incorporación del Ejército a la vida

24 En relación a este punto es importante destacar que la comunidad internacional continúa siendo un referente fundamental dentro de la estrategia discursiva de Chávez. En el discurso de la reasunción el reconocimiento que la comunidad internacional (a excepción de EE.UU. y España) diera al Gobierno de Chávez y la consecuente condena del golpe, es destacada por el Presidente: "a nivel internacional **Venezuela no está ni estará nunca sola**, que el pueblo venezolano no está ni estará nunca más solo. Que **Venezuela tiene el respeto de la comunidad internacional. Que la comunidad internacional reconoce la legitimidad y la soberanía, el valor y el coraje del pueblo venezolano** demostrado hoy una vez más". Asimismo es innegable que durante los años de Gobierno la política internacional delineada por Venezuela junto con el protagonismo mediático del presidente hicieron que el intento de derrocar al Gobierno de Chávez fuera noticia en todo el mundo.

política democrática. Dado que en Venezuela, luego del Pacto de Puntofijo (1958), los militares quedaron privados de participación política como reaseguro democrático ante la posible intervención autoritaria de las Fuerzas Armadas. En este contexto, la carrera política de Chávez debió trasponer estas restricciones[25]: su primer intento (fallido) de ingreso a la escena política fue la rebelión militar de 1992. En este sentido, la reivindicación chavista de los orígenes militares expresa la polémica y da cuenta de la coyuntura política y los fuertes cambios que atraviesa el sistema político venezolano.

La referencia al proyecto político de Chávez ("el sueño de la Venezuela bolivariana") a partir del "nosotros" ("hemos") conecta la doble dimensión del liderazgo chavista, la subjetiva y la institucional. Dado que la remisión al lugar ("casa de los sueños azules") en que es pronunciado este discurso traza los bordes de un espacio de aparición, es decir, un espacio público que habilita la realización de aquello que en su momento fuera un "sueño" y que "hoy" se hace realidad a través del acto de asunción de Hugo Chávez como Presidente de la nación.

EL VÍNCULO REPRESENTATIVO CONSTRUIDO A PARTIR DE LA POLÉMICA CON LOS CONTRADESTINATARIOS

> Ahora, **queridos amigos**, **debo** decirles que **hoy comienza** para **todos nosotros** una tarea inmensa; una tarea gigantesca, se trata de que con estas manos, con estas mentes, con estos corazones, **unidos todos nosotros** estamos llamados **a salvar a Venezuela**

25 La cuestión de la politización de las FF.AA. fue uno de los ejes del argumento de Pedro Carmona para decretar la conformación de un "Gobierno de transición". Según se expresa en el decreto: "en violación a la Constitución de 1999 pretendieron vulnerar la institucionalidad y misión histórica de las Fuerzas Armadas Nacionales, su dignidad y papel en el desarrollo nacional, al imponerle funciones contrarias a la naturaleza exigiéndole lealtad a una sola parcialidad política y a un proyecto político ideológico y personal, lo cual no se corresponde a un marco institucional democrático." Encontramos en este extracto del decreto del 12 de abril de 2002 huellas de las condiciones sociales de producción que remiten tanto a la tradición del Pacto de Puntofijo como la forma en que Chávez redefine el lugar de esta institución.

> de este **inmenso e inmundo pantano en que la hundieron cuarenta años de demagogia, de corrupción.**

El adverbio "ahora" introduce un quiebre en el tiempo del discurso, que deja atrás el componente descriptivo que organizó la parte introductoria y abre el componente programático.

En esta zona del discurso, la interpelación al prodestinatario ("queridos amigos") por parte del sujeto de enunciación (–yo– "debo decirles"), indica la tarea a llevar a cabo en este nuevo comienzo. El colectivo de identificación se desplaza del 'nosotros Gobierno' a un 'nosotros pueblo venezolano', aquellos que "unidos" salvarán a Venezuela de la crisis ("inmundo pantano"), producto de la acción ("demagogia y corrupción") de los partidos políticos tradicionales. De esta forma se apela a la participación política y son definidos los contradestinatarios: la tradición política puntofijista.

Podemos ver en estos desplazamientos del sujeto de enunciación (nosotros-Gobierno, yo-líder, nosotros-pueblo) la relación líder carismático-pueblo como un proceso de acercamiento y distanciamiento. El mismo se sustenta en una concepción de la representación política según la cual el líder, como parte del pueblo (igual), es aquel que sufre y lucha a la par de los ciudadanos, pero es, a la vez, el privilegiado (distinto) que logra exponer y dirigir las necesidades y demandas de la sociedad. En este sentido, el llamado a la acción por parte de Chávez se legitima por las condiciones sociales de producción, que remiten a la asunción presidencial como materialización del mandato popular. Esto es, como realización del vínculo representativo.

Nuevamente, la referencia al tiempo ocupa un rol fundamental en la estrategia discursiva de Chávez. En este caso, en función de la definición de los contradestinatarios del discurso: los partidos políticos AD y Copei, que aparecen a través de una referencia temporal ("**cuarenta años de demagogia, de corrupción**") y remite al período

inaugurado en 1958 con el documento del Pacto de Puntofijo[26], símbolo de la fuente de legitimidad del sistema bipartidista tradicional. Sobre este pacto se fundó la percepción compartida por los venezolanos acerca del régimen democrático y el rol de los partidos como pilares del orden político legítimo. Con la repetición ("**Cuarenta años** es demasiado para un pueblo, **cuarenta años** es demasiado para el pueblo venezolano") se exagera la distancia temporal entre el antes y el ahora que magnifica la connotación negativa del período anterior y resalta la "luminosidad" del nuevo tiempo chavista.

Respecto a la construcción del vínculo representativo que relaciona al metacolectivo singular 'pueblo' con el líder, es interesante observar cómo operan los distanciamientos y acercamientos de esta relación en el momento programático del discurso. Acto seguido de la referencia al contradestinatario ("**cuarenta años**"...) vuelve a surgir el sujeto de enunciación en la primera persona del singular, asociada a la figura del líder, que despegándose del colectivo de identificación (tanto el 'nosotros-pueblo' como del 'nosotros-Gobierno') llama a "todos ustedes" a emprender la tarea de "salvar" a Venezuela:

> **Ya basta**, ahora **yo** como **líder de la nación** (...) **hago un llamado** a todos **ustedes** (...) la tarea es de todos (...) es el momento de sumar fuerzas de todo tipo para levantar a Venezuela, **para reconstruir la patria** y para impulsarla con vigor hacia el próximo siglo. Y **nosotros** tenemos **cómo hacerlo**, porque resulta que **el pueblo venezolano** no es un pueblo de cobardes (...) no es un pueblo de **corruptos**.

26 El Pacto de Puntofijo fue firmado el 31 de octubre de 1958 por los partidos AD, Copei, URD. Éste es un fragmento del documento inaugural: "La sincera definición y defensa de los derechos que asisten a los partidos como representantes de grandes núcleos nacionales y la preocupación común de atender en conjunto a los intereses perdurables de la nación, si bien han podido en forma ocasional provocar la generosa impaciencia de calificados valores de la opinión, son la garantía de que las deliberaciones han respondido a un serio y responsable enfoque de las urgencias del país" (Cfr. Biblioteca en línea: http://www.analitica.com).

El componente programático de la promesa implicada en la enunciación del nuevo proyecto político coloca al sujeto de enunciación en la posición del líder "autorizado" para convocar a los gobernados, y de esta manera recrea el vínculo instituido por el mandato popular, a la vez que fundamenta la validez de su promesa en las virtudes del soberano democrático (líder-pueblo-líder).

La promesa ante el mundo: el "proyecto bolivariano" en el siglo XXI

El gran acto de juramento que vemos escenificado en este discurso se asienta en la construcción de un suelo "de verdad", en que el sujeto de enunciación se basa para formular, bajo la forma de una promesa[27], el proyecto que lidera.

Respecto al eje temporal, el sujeto de enunciación busca en el acto de apropiación (transformación) de la historia, la fuente que le otorga credibilidad y legitimidad para posicionarse como líder de un nuevo tiempo. A su vez, en la dimensión espacial-institucional, el sujeto de enunciación se sitúa en un lugar de poder (la presidencia de la nación), cuya legitimidad proviene del efectivo ejercicio de los mecanismos democráticos del sufragio universal (condiciones sociales de producción). Ambos aspectos del proceso de constitución del liderazgo convergen en el discurso de Los Próceres de una forma especial, dictada por el ritual de la ceremonia de asunción que teatraliza el naciente vínculo representativo:

> Mi vida, en adelante, dedicada estará, como **Presidente de Venezuela, como uno más de la batalla, como primer soldado de esta batalla**, dedicada de lleno (...) en la tarea hermosa que **ustedes** me han asignado. Porque, queridos amigos, yo estoy aquí, con esta banda tricolor en el pecho, y con esta majestad presidencial, no por mí mismo, no, **yo soy producto de unas circunstancias**; yo apenas soy, diría Bolívar, una débil paja arrastrada por el huracán revolucionario (...); **yo, desde hoy, me convierto en instrumento de ustedes (pueblo de Venezuela)**; yo apenas soy y cumpliré **el mandato** que **ustedes me han dado**.

27 "...frente al vaciamiento de la promesa, al descreimiento en la palabra, puede surgir con fuerza una promesa plena apoyada en otro relato". En: Hilb, Claudia. (1994, mayo). "Promesa y Política. Promesas traicionadas y transición democrática". Buenos Aires: Secretaría de Gestión Institucional (Área de Publicaciones).

La recurrencia al 'pueblo', actor principal de la democracia y depositario de la soberanía absoluta que otorga un mandato al 'líder', funciona como sustento de legitimidad alternativo al anterior modelo de democracia asentada en los partidos políticos tradicionales. Los contradestinatarios –partidos políticos– quedan asociados con los "antivalores" y son desplazados de la escena política, colocando en su lugar al 'pueblo' como la única fuente de legitimidad democrática.

El metacolectivo plural "compatriotas" inaugura una nueva zona discursiva en la cual el paradestinatario se sitúa en el escenario internacional. Los representantes extranjeros presentes funcionan como metáforas de los diversos países, ante los cuales el sujeto de enunciación debe legitimarse:

> **Compatriotas**, (...) sencillamente quise venir aquí a esta concentración hermosa de pueblo con banderas, con sus niños, de soldados y de pueblo, **para decirle al mundo**, a nuestros **visitantes**, **a los que ellos dignamente representan**, y **al mundo entero**, decirle, **demostrarle** que desde hoy, en lo adelante, en Venezuela habrá patria (...) que **hemos comenzado** a reconstruir el país, la patria, la democracia.

La necesidad de afirmarse ante los ojos del mundo como el presidente democráticamente electo de Venezuela, se explica teniendo en cuenta las interpretaciones de la prensa internacional en torno a la matriz autoritaria, asociada al pasado "golpista", del nuevo liderazgo de

Chávez. Es interesante, además, observar cómo la interpelación directa a los paradestinatarios internacionales, es aprovechada en el discurso para la proclama latinoamericanista del proyecto bolivariano:

> Y dentro de esta reconstrucción **abogamos** por la paz en el mundo, abogamos por la libertad verdadera, abogamos por la integración de **nuestros pueblos** (...) **Venezuela** desde **hoy se declara portaestandarte** de la unidad de los pueblos de la América Latina y el Caribe (...) desde hoy lanza **de nuevo** con fuerza a todo este continente **la idea bolivariana de una América unida**.

La marca del sujeto de enunciación se encuentra en el 'nosotros' (el Gobierno), que luego se desplaza produciendo un efecto de toma de la palabra por parte del metacolectivo 'Venezuela'. Se establece, de esta manera, un paralelismo entre el acto inaugural del gobierno chavista y el acto realizativo de declaración por el cual Venezuela se erige como "portaestandarte" del proyecto bolivariano de unión latinoamericana. Esta correspondencia que une los actos performativos de declaración e inauguración refuerza la legitimidad del vínculo representativo, por el cual tanto el pueblo como Venezuela no hablan ni actúan sino a través del líder. A su vez, Chávez se reafirma como heredero de Bolívar a partir de la marca temporal 'de nuevo' que remite a la continuidad del proyecto latinoamericanista del siglo XIX.

La reedición de esta proclama de unidad coloca a Venezuela en un nuevo rol dentro del escenario internacional. En el contexto de globalización y regionalización, el llamado a la unidad de América propone una lectura actual del viejo proyecto de Bolívar:

> (...) para que **el siglo XXI del continente de los latinoamericanos**, de los caribeños, para que ese siglo XXI sea mucho mejor que el siglo XX que está terminando y de ello y para ello, dependerá mucho nuestra capacidad unitaria.

En el último párrafo del discurso, el sujeto de enunciación interpela directamente a los prodestinatarios internacionales, colocándose en pie de igualdad con ellos (del representante a los representantes). El tipo de vínculo representativo aparece expuesto a través de la voz del líder:

> Queridos **presidentes y dignatarios** que aquí están con nosotros en esta noche inolvidable, **a nombre del pueblo venezolano**, que ha **resucitado** de **esta pesadilla**, en la que **durante décadas fue sumergido,** a nombre de todos los **hombres**, a nombre de todas las **mujeres,** y también a nombre de los **niños de Venezuela** que **luchamos** por **nuestra** dignidad, **yo les** ruego que les lleven a **sus** pueblos un abrazo inmenso.

Podemos ver en la interpelación "queridos" una marca de subjetividad, que evidencia una cierta familiaridad a través de la cual el sujeto de enunciación se dirige a sus prodestintarios. De esta forma, se equipara con estos respecto a la fuente de legitimidad democrática que habilita al líder a tomar la palabra "a **nombre del pueblo**". Esta operación de igualación es reforzada por la enumeración de los colectivos de identificación (a nombre de "hombres", "mujeres", "niños").

Por su parte, la constatación presente en el párrafo ("**el pueblo** venezolano, que ha **resucitado** de **esta pesadilla**") muestra, a través de los subjetivemas, a los contradestinatarios como causantes de la crisis política: la "pesadilla", situada en un tiempo anterior, contrasta con el "sueño bolivariano"; al tiempo que el verbo en presente ("ha resucitado") se opone al tiempo pasado del verbo sumergir ("fue sumergido").

> (...) y díganle que hay un pueblo que **volvió** a levantar su bandera; **representado aquí**, en esta noche, **en el patio de honor de**

> **nuestras escuelas militares** (...) el pueblo inmenso y eterno de Bolívar **ha resucitado de entre los muertos** y aquí está, **levantándose de nuevo ante el mundo para demostrar de lo que será capaz**.

Es posible dar cuenta, a partir del presente de la enunciación[28] ('resurrección') de la temporalidad, es decir de la forma en que es presentada la historia por el sujeto de enunciación. En este sentido, el liderazgo de Chávez trata de constituirse en el punto de bisagra que articula el pasado representado por la figura de Bolívar, con el presente del acto de asunción del nuevo líder ('heredero'). A la vez, el pasado reciente (el período democrático puntofijista) se aleja en la operación de distanciamiento por la cual este tiempo histórico es identificado con los contradestinatarios (partidos políticos tradicionales).

Luego, sobre el final del discurso, el sujeto de enunciación aparece a través del pronombre personal "yo", que por medio de la interpelación directa y abarcativa a su prodestinatario ("ustedes"), expone una situación de diálogo, de mayor cercanía. El sujeto de enunciación expone el vínculo representativo como una promesa que instaura el lugar de acción y el compromiso; de esta forma la promesa pasa a ser un acto de entrega (altruista) por medio del cual el líder empeña su propia vida ("soldado") en función del cumplimiento ("juramento bolivariano") de la tarea ("batalla"). A su vez, los prodestinatarios ("hermanos") son, como Bolívar, merecedores de la ofrenda chavista.

> **Yo** a **ustedes** les pertenezco, **pueblo hermoso de Venezuela**, porque **amor con amor se paga**, y **yo** no tengo más nada que darles, que amor, entrega, trabajo, **mi vida** entera **se las regalo**.

28 "De la enunciación procede la instauración de la categoría del presente, y de la categoría del presente nace la categoría del tiempo. El presente es propiamente la fuente del tiempo." (Benveniste, 1974).

> **Ustedes la merecen hermanos.** Que Dios nos acompañe por los caminos de Venezuela, de la América Latina, del Caribe y del mundo. **Desde hoy Venezuela tiene Presidente y este Presidente será el primer soldado de la batalla**. Un abrazo inmenso para todos y todas ustedes, hermanas, hermanos, hombres y mujeres de Venezuela.

En el discurso de reasunción (14 de abril de 2002) la promesa del "soldado" se reactualiza con la misma expresión que usara en 1999 al comenzar su mandato. De este modo refuerza la continuidad de un vínculo que descansa en la apelación a los afectos como uno de los pilares de la relación del líder y el pueblo:

> Después de esta jornada memorable, histórica, imborrable para siempre jamás, **si ayer los amaba, hoy los amo muchísimo más. Amor con amor se paga.**

3.2 Análisis del discurso de toma de posesión ante el Congreso de la República

3.2.1 Condiciones sociales de producción

En primer lugar, el discurso pronunciado por Hugo Chávez ante el Congreso de la República de Venezuela en la ceremonia de toma de posesión de la presidencia de la nación, conserva las mismas características respecto a la fecha elegida, que resaltamos como una de las principales condiciones sociales de producción del discurso del Paseo Los Próceres. Sin embargo, a diferencia de este último, el lugar en que es pronunciado remite al protocolo institucional, según el cual el pronunciamiento del discurso de toma de posesión de la presidencia tiene lugar ante el Poder legislativo de la República. En el contexto de nuestra perspectiva analítica, la importancia del ceremonial remite a la dimensión institucional de la construcción

del liderazgo chavista. En este sentido, examinaremos los modos de articulación de las dimensiones del liderazgo, teniendo presente la relevancia del recinto legislativo como lugar institucional que, en este caso, imprime un tono programático a la vez que polémico al mensaje de Chávez. El espacio en que el discurso es pronunciado escenifica un contexto donde se expresa la polémica, dado que el Congreso nacional es la institución donde todavía gravitan los partidos políticos tradicionales, quienes representan los principales contradestinatarios del discurso chavista.

En segundo lugar, la convocatoria a un referéndum para la reforma de la Constitución se hace presente en el discurso no sólo por su referencia explícita, sino también por la utilización de metáforas que hacen alusión a la "muerte", el "nacimiento" y la "resurrección". Estas indican los quiebres de temporalidad que articulan las bases del proyecto revolucionario de Chávez, marcados por el hito fundacional de todo sistema político: la convocatoria a la "voluntad soberana del pueblo" para reformar la Constitución[29].

La convocatoria a referéndum consultivo para la reforma constitucional, es uno de los ejes de la polémica en este discurso a través del cual se diferencian y distancian los destinatarios. Chávez cierra unilateralmente la disputa respecto a quién lanzará la convocatoria programada para el 15 de febrero, anunciando sorpresivamente su adelanto por medio de un decreto presidencial. Al pronunciar esta medida, Chávez impidió que el legislativo se le adelantara, y logró responder a una de sus promesas electorales, que a su vez fue legitimada por una decisión de la Corte Suprema de Justicia acerca de la constitucionalidad de la convocatoria. Sin embargo, lo interesante es observar la forma en que esta decisión presidencial (literalmente, su primer acto de gobierno) aparece en el discurso, acentuando el rol protagónico del poder ejecutivo decreto presidencial frente a la decaída legitimidad del Congreso.

29 Ese mismo día, en el juramento de los nuevos ministros en el Palacio de Gobierno, Chávez firmó su primer decreto presidencial, convocando a un referéndum para la reforma constitucional.

En tercer lugar, Chávez formula un pedido al Congreso a través de este mensaje: la sanción de una Ley Habilitante que otorgue poderes especiales al ejecutivo para tomar decisiones en materia económica. La legitimidad del pedido reside en el apoyo popular ('clamor') del liderazgo de Chávez, consagrado democráticamente en las urnas. A su vez, se ve reforzada la polémica mediante una pormenorizada descripción y explicación de las causas y efectos de la presente crisis, caracterizada como una "bomba de tiempo" que Chávez hereda para "desarmar".

Por último, cabe destacar que las referencias a la historia reciente de Venezuela, en particular el Caracazo (1989) y el intento de golpe (1992), aparecen en el discurso relacionadas con los orígenes del liderazgo —y la continuidad— de la figura de Chávez. De esta forma, encauza su imagen como producto de la historia, relacionando su aparición política con una situación de crisis que reclamaba atención ante la impotencia generalizada de la clase política tradicional:

> Aquí hace una década ya, dentro de pocos días vamos a recordar con dolor aquella explosión de 1989, 27 de febrero, día horroroso, semana horrorosa, masacre, hambre y miseria y aún no hubo [sic], a pesar de eso, capacidad ni voluntad para tomar las acciones mínimas necesarias y regular, como pudo haberse hecho, la crisis moral, la crisis económica y ahora la galopante y terrible crisis social.

Su aparición en la escena política es justificada en el discurso como respuesta a "un deber como hombre de acción (militar)" y es avalada por el relato de la historia (sucesiva acumulación de "catástrofes" culminantes, "inevitablemente", en la crisis política del 92) que concluye con su asunción a la presidencia de la nación y el desarrollo del "proyecto" de gobierno:

> Y esa sumatoria de crisis generó otra que era inevitable, señores del mundo, señores del continente. La rebelión militar venezolana de 1992 era inevitable como lo es la erupción de los volcanes; no se decreta una rebelión de ese tipo, y yo aprovecho este momento para darle un recuerdo imperecedero a los jóvenes militares y civiles de las rebeliones de 1992, 4 de febrero y 27 de noviembre de aquel año que quedará para la historia.

En lo que sigue, buscaremos centrar el análisis en la dimensión institucional de construcción del liderazgo por parte de Chávez, particularmente en torno a los lugares desde los cuales el sujeto de enunciación se sitúa para interpelar a sus destinatarios —ejes de la polémica con los contradestinatarios y componentes programáticos.

3.2.2 La institucionalización del liderazgo

POLÉMICA CON LOS CONTRADESTINATARIOS I: EL ADELANTO DE LA CONVOCATORIA A REFERÉNDUM

El recinto legislativo, como contexto de enunciación, adquiere relevancia al analizar la interpelación que inaugura la alocución. La misma está destinada, en primer lugar, a las autoridades del Congreso ("Presidente y Vicepresidente") y de la Corte Suprema de Justicia ("presidenta y demás magistrados"). De esta forma, pone en primer lugar la confluencia de los poderes del Estado en el acto fundante del "nuevo tiempo" venezolano. Así queda legitimado su rol de líder institucional, en la medida que la presencia y el consecuente reconocimiento por parte del resto de los poderes del Estado (legislativo y judicial), avalan la consolidación de Chávez como líder nacional. Este reconocimiento queda reforzado por la alusión a la decisión de la Corte Suprema de Justicia respecto a la constitucionalidad de la convocatoria a referéndum:

> (...) yo debo hacer **un reconocimiento**, ahora ya **como Presidente de la República, a la Corte Suprema de Justicia**, porque también tenemos que recordar esto, señores: después del 6 de diciembre, con aquel triunfo del pueblo **comenzaron a cambiar de opinión algunos que decían que la Constituyente** era un salto al vacío, que **era una locura.**

Observamos cómo el sujeto de enunciación aparece en la primera persona del singular formalizado en el rol de presidente de la República, y lanza la polémica hacia sus contradestinadarios desde su lugar de poder. Aquellos que "comenzaron a cambiar de opinión" acerca de la legitimidad de la Constituyente (los líderes de AD y Copei —algunos de los cuales son destinatarios directos y presentes del discurso—, la mayor parte de los medios de comunicación nacionales y extranjeros, etc.) son interpelados por Chávez desde la legitimidad popular de su liderazgo y se marca la distancia temporal de las opiniones contrapuestas de los contradestinatarios como signo de debilidad.

> (...) [aquellas] **personas** que **hace apenas un mes se referían a la Asamblea Constituyente** como el caos, **una obra maléfica de Satanás que nació en Barinas** de nuevo y anda por Venezuela **oloroso a azufre**; un plan preconcebido por **el tirano Chávez** para establecer una **dictadura** en Venezuela (...). Ahora, **hoy** veo con alegría que **dicen "que venga la Constituyente";** "me lanzo a la Constituyente" han dicho **algunos aquí en este Congreso.**

Junto a la distancia temporal que marca la metamorfosis de los contradestinatarios opera como bisagra, la decisión de la Corte Suprema de Justicia respecto a la validez constitucional de la convocatoria, avalada por el favor del pueblo:

> (...) ya se estaban preparando jugadas para inhabilitar entonces al Presidente Chávez por haber violado la Constitución si convocaba a referéndum. Todo eso se quedó atrás gracias a Dios, gracias al proceso mismo, **gracias a la Corte Suprema y gracias al pueblo.**

Es interesante observar que el eje de polémica con los contra-destinarios respecto a la convocatoria a referéndum, funciona en el discurso como escenificación de las fuentes de legitimidad alternativas de los poderes del Estado. El pueblo es colocado por el sujeto de enunciación en el lugar de fuente primigenia de legitimidad democrática del liderazgo encarnado por el presidente de la Repu-blica (presidencialismo), frente al poder legislativo, que es relegado a un rol menor en el proyecto político que se inicia. Básicamente, el Congreso queda relacionado en el discurso con el modelo político anterior, con la "moribunda" Constitución y con la corrupción y deslegitimación de la dirigencia política tradicional ("**Este recinto** es una caja donde se encierra la **crisis política**. Abrámoslo").

> Pues **yo** como **estoy comprometido con un pueblo**, **he decidido** adelantar **la firma** del decreto convocando al referéndum; no voy a esperar al 15 de febrero como había dicho (...). De tal manera, es un compromiso sencillamente, **es un mandato de un pueblo**. Yo estoy aquí para ser **instrumento de un colectivo**, por eso **señores del Congreso**, señor presidente del Congreso, señor presidente de la Cámara de Diputados, honorables senadores y diputados, **yo creo que les estoy quitando un poco de trabajo** y de angustias y de carreras y de sinsabores.

La construcción de la polémica en torno a la convocatoria al referéndum pone en escena la forma en que el sujeto de enunciación legitima su decisión con base en el "mandato" popular que se expresó en las urnas el 6 de diciembre. De esta forma, se distancia de sus contradestinatarios ("señores del Congreso") y expone su rol de

líder "instrumento de un colectivo", fundado en el supuesto de una relación directa entre líder-masa. Observamos aquí dos ideas de vínculo representativo: a la relación directa del líder con el pueblo, se opone un tipo de vínculo representativo mediado por los partidos políticos ("intereses sectoriales").

A la luz de los acontecimientos de 2002 es posible señalar que la crítica que lanzara Chávez en 1999 contra los representantes de los partidos políticos tradicionales, lejos de encauzar el debate sobre las instituciones democráticas, profundizó el proceso de polarización comenzado en los años noventa. Las marcas de la imposibilidad de coexistencia democrática entre los sectores las encontramos en el "Acta de Constitución del Gobierno de Transición Democrática y Unidad Nacional" del 11 de abril de 2002 que señala que uno de los objetivos de la intervención es restituir la Constitución de 1999 y dejar sin efecto todas las reformas realizadas durante el Gobierno de Chávez.

POLÉMICA CON LOS CONTRADESTINATARIOS II: LA CRISIS "HEREDADA" Y LA LEY HABILITANTE

Dirigiéndose a sus contradestinatarios, el sujeto de enunciación centrado en su rol de líder, articula en la zona programática del discurso dos de los ejes de fundamentales para el inicio del proyecto chavista. Traspasando el foco de la polémica respecto a la convocatoria al referéndum para reformar la Constitución, núcleo del proyecto "político", el sujeto de enunciación postula en tono programático, la necesidad de adquirir los medios para afrontar la situación de crisis heredada:

> [La Asamblea Constituyente] tiene un objetivo fundamental como es la transformación de las bases del Estado y **la creación de una nueva República**, la **refundación** de la República, la **relegitimación de la democracia**. Ese es el objetivo fundamental

> de la Asamblea Constituyente. **Es político**, es macropolítico pero **no es económico** ni es **social** en **lo inmediato** y **el Gobierno que yo hoy comenzaré a dirigir** y he comenzado ya, tiene que enfrentar una **situación heredada, terrible.**

Así, se articula en el discurso el relato de las sucesivas "catástrofes" que azotaron a Venezuela desde fines del 70, con el proyecto político de Chávez que pretende "desactivar la bomba de tiempo" de la crisis económico-social (en el corto plazo). Esta es la justificación ('la urgencia') que permite la solicitud de poderes especiales para enfrentar los desafíos del pasado en vista del proyecto futuro. Los términos "situación heredada, terrible" remiten a la responsabilidad de los representantes del modelo político anterior (contradestinatarios), y la necesidad de hacerse cargo de las "culpas" del pasado.

EL RECURSO A LA HISTORIA: "LA BOLIVARIANIDAD"

La "refundación de la República" que Chávez pretende llevar a cabo desde su rol de presidente, se nutre de una recurrente referencia a la figura de Simón Bolívar:

> (...) "**dichoso el ciudadano que bajo el escudo de las armas de su mando, convoca la soberanía nacional para que ejerza su voluntad absoluta**".(...) Ahora, ¿por qué esa frase?, ¿de dónde viene esa frase?, ¿**por qué Bolívar**? (...). Se trata más bien de darle razón a Pablo Neruda,(...) cuando cantándole a Bolívar dijo: "**es que** [sic] **despierta cada cien años, cuando despiertan los pueblos**".

El recurso a la cita de Bolívar es utilizado para iniciar el discurso como forma de dotar de legitimidad al llamado a referéndum para la reforma constitucional. El sujeto de enunciación se sitúa en el doble rol institucional de la investidura presidencial: mientras que el origen militar de

Chávez se reafirma en su cargo de comandante en jefe del Ejército, el rol presidencial queda asentado en su capacidad de convocar al referéndum.

El tono didáctico en que se expresan las citas coloca al sujeto de enunciación como intérprete privilegiado de la historia, capaz de anunciar el "despertar del pueblo" que queda asociado a la emergencia del liderazgo de Chávez.

La recuperación del pasado (Bolívar) constituye uno de los principales recursos de la legitimación del liderazgo chavista, en tanto fuente de autoridad y sentido de su proyecto político. La necesidad de evidenciar el proceso de transformación del sistema político en su conjunto se expresa en la apelación a una doctrina que hunde sus raíces en los orígenes de la nación venezolana:

> No es entonces mera retórica **nuestra bolivarianidad**. No. Es una **necesidad imperiosa para todos los venezolanos, para todos los latinoamericanos** y los caribeños fundamentalmente, rebuscar atrás, rebuscar en las llaves o **en las raíces de nuestra propia existencia, la fórmula para salir de este laberinto, terrible laberinto** en que **estamos todos** (...). Así estamos los **venezolanos de hoy**, tenemos que **mirar el pasado para tratar de desentrañar los misterios del futuro**, de **resolver las fórmulas para solucionar el gran drama venezolano de hoy.**

La pregunta acerca de por qué Bolívar hoy se relaciona con la necesidad de resignificar un sentido de comunidad debilitado por la crisis de los pilares institucionales que sustentaban el modelo de democracia puntofijista. En este sentido, la aparición de Chávez en la escena política estuvo acompañada de una simbología nacionalista bolivariana, en función de la cual la figura del "padre fundador de la patria" quedó asociada a su liderazgo "revolucionario".

Consideraciones finales

El proyecto político de Hugo Chávez ha pretendido dar nueva forma al modelo democrático en su conjunto. La personalización de la política ha alcanzado niveles importantes, reforzados por el estilo de liderazgo articulado, fundamentalmente, a través de un abundante uso de los medios de comunicación, el empleo de referéndum y consultas populares. El liderazgo de Hugo Chávez fue impulsado por la metamorfosis en la representación política en Venezuela a partir de la sanción de la Constitución "bolivariana"[30].

La situación de crisis del modelo puntofijista fue el marco de sentido dentro del cual Chávez pudo construir su identidad como líder popular en oposición a la desgastada imagen de los partidos políticos tradicionales. De esta forma logró reconocimiento como nuevo actor político y consiguió insertar su propuesta política revolucionaria dentro del debate público-político. Tras la victoria electoral en diciembre de 1998, Chávez, en calidad de presidente de la nación, dio inicio al proceso de reformas institucionales tendientes a transformar las reglas del juego político. En este punto confluyen las estrategias analizadas en los dos discursos pronunciados el día de la asunción. Por un lado en el discurso del Paseo Los Próceres, Chávez pone en escena la legitimidad de su posición de líder popular en función de la relación directa que establece con el pueblo. La fuente de autoridad de su liderazgo reside en la figura de Bolívar como articulación de un tiempo pasado y glorioso con el presente que, por medio del acto de enunciación, declara la resurrección de la patria y la refundación de la democracia. A su vez, el discurso pronunciado ante el Congreso, muestra el inicio del "proceso revolucionario" a través de la puesta en marcha del Gobierno que inaugura la institucionalización del liderazgo de Chávez.

Desde las teorías de la representación política, representación, autoridad y liderazgo se encuentran relacionados en la medida en

30 La cual fue aceptada en referéndum aprobatorio el 15 de diciembre de 1999.

que el principio de autoridad fundante de la comunidad política, debe ser afirmado y fundamentado por un líder con capacidad de decisión. Efectivamente, y según Pasquino (1984):

> (...) el carácter representativo de los líderes consiste en que ellos dan forma a la unidad política trascendiendo la negociación de intereses y las identidades partidarias. Los líderes proveen, para ello, dos recursos escasos que son esenciales en la formación de identificaciones unificantes: una argumentación o interpelación capaz de concitar confianza en la ciudadanía fragmentada, y la capacidad de decisión que da sentido y coherencia a la cada vez más intricada e inestable recepción y agregación de demandas" (citado por Novaro, 2000, p. 70).

La apelación a Bolívar constituye el eje simbólico en torno del cual gira el discurso, el pensamiento y la doctrina del proyecto político de Chávez. Los atributos de esta figura mítica seleccionados por Chávez no son escasos ni aleatorios. Las cualidades de "militar, libertador y fundador de la patria venezolana", son símbolos que permiten trazar puntos de contacto entre el actual presidente venezolano y Bolívar. Hugo Chávez retoma de la historia y la tradición política de Venezuela una figura que simboliza un conjunto de ideas por medio de las cuales pretende dotar de "nuevo sentido" a la democracia venezolana.

Este tipo de liderazgo comporta una compleja red de elementos en torno al estilo carismático de Chávez que se afianza en su inteligente manejo del "espectáculo político". Un ejemplo de esto es el ya mencionado programa de TV "Aló Presidente", que como señalamos deja huellas en el tipo de enunciación chavista. De hecho en el discurso de reasunción, hay marcas de estilo que nos permiten rastrear el estilo coloquial y afectivo con el que el Presidente relata lo ocurrido durante su cautiverio. La teatralización del diálogo refuerza el contacto fundamental en que se apoya el vínculo representativo

líder-pueblo: la apelación a los afectos y la pertenencia simultánea al pueblo y al Ejército que en la figura del líder quedan fundidos como valores absolutos e imperecederos.

Como hemos afirmado, el contexto de mediatización es el terreno en que Chávez desarrolla su estrategia discursiva tendiente a redefinir los términos del campo político venezolano. Por consiguiente, su apelación al pueblo como fuente de legitimidad democrática descansa en el manejo del discurso político mediático como mecanismo de construcción de un nuevo vínculo representativo. Por medio de la interpelación a identidades político-sociales definidas en relación con una determinada visión de la historia de Venezuela, el liderazgo chavista busca redefinir los términos del juego democrático.

Aquello que en los inicios del gobierno de Chávez parecía como la gran oportunidad para redefinir y fortalecer las instituciones democráticas, se vio enfrentado al desafío político institucional del golpe de Estado en 2002. La restitución del orden político se realizó inmediatamente bajo la mirada atenta de la comunidad internacional, enmarcada en importantes jornadas de participación política. Sin embargo sigue siendo hoy una tarea pendiente para los venezolanos el fortalecimiento de las instituciones democráticas, en especial los partidos políticos como canalizadores de demandas y garantes de la pluralidad de opiniones. En este sentido, es fundamental que se multipliquen las voces y las opiniones en el seno de la política venezolana y que las posiciones irreconciliables den lugar al debate público y a la participación ciudadana. Es por esto que las políticas educativas tendientes a fortalecer los valores democráticos resultan fundamentales y, junto con políticas sociales tendientes a paliar la pobreza, desigualdad y la exclusión, deben ser las prioridades de las propuestas políticas tanto de los sectores chavistas como de los de la oposición.

Bibliografía

Austin, John L. (1998). *Cómo hacer cosas con palabras.* Barcelona: Ed. Paidós.

Benveniste, Emile. (1974). *Problèmes de linguistique générale.* Vol. II. Paris.

Bourdieu, Pierre. (1987). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.

Cavalli, Luciano. (1987, aprile). "Potere oligarchico e potere personalle nella democrazia moderna". En: *Mondoperaio.* Nº 4.

Coppedge, Michael. (1994). *Strong parties and lame ducks. Presidential partyarchy and factionalism in Venezuela.* Stanford: Stanford University Press.

Dahl, Robert. The myth of presidential mandate. En: *Political Science Quarterly.* Vol. 105, Nº 3.

Foucault, Michel. (1973). *El orden del discurso.* Barcelona: Tusquets.

Hilb, Claudia. (1994, mayo). *Promesa y política. Promesas traicionadas y transición democrática.* Buenos Aires: Secretaría de Gestión Institucional/Área de Publicaciones.

Kornblith, Miriam. (1995). "Crisis y transformación del sistema político venezolano". En: Hofmeister, Wilhelm y Thesing, Josef (Eds.). *Transformación de los sistemas políticos en América Latina.* Buenos Aires: *CIEDLA/*Konrad-Adenauer-Stiftung A.C.

Levine, Daniel. (1979). Venezuela since 1958: the consolidation of democratic politics. En: Linz, Juan y Sepan, Alfred. *The breakdown of Democratic regimes: Latin America.* Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Michels, Robert. (1973). *Los partidos políticos.* Buenos Aires: Amorrortu.

Novaro, Marcos. (2000). *Representación y liderazgo en las democracias contemporáneas.* Rosario: Ed. Homo Sapiens.

Novaro, Marcos. (1996). "Los populismos latinoamericanos transfigurados". En: *Nueva Sociedad,* 144, julio-agosto. Caracas.

Novaro, Marcos. (1994). *Pilotos de tormenta.* Buenos Aires: Ed. Letra Buena.

Rey, Juan Carlos. (1980). *Problemas sociopolíticos de América Latina.* Caracas: Ed. Ateneo de Caracas.

Sabino, Carlos. "El sistema político venezolano: estabilidad, crisis e incertidumbre". En: *Contribuciones*, 1/95. Buenos Aires: CIEDLA/Konrad-Adenauer-Stiftung A.C.

Schmitt, Carl. (2000). *Catolicismo romano y forma política.* Madrid: Tecnos.
Sigal, Silvia y Verón, Eliseo. (1986). *Perón o muerte.* Buenos Aires: Ed.Legasa.
Verón, Eliseo. (1985). *Construir el acontecimiento*. Buenos Aires: Gedisa.
Verón, Eliseo. (2001). *El cuerpo de las imágenes.* Buenos Aires: Ed. Norma.
Verón, Eliseo. (1987). "La palabra adversativa. Observaciones sobre la enunciación política". En: *El discurso político. Lenguajes y acontecimientos.* Buenos Aires: Ed. Hachette.
Verón, Eliseo. (1987) *La semiosis social*. Buenos Aires: Gedisa.
Voloshinov, Valentín. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza.
Zermeño, Sergio. "El regreso del líder: crisis, neoliberalismo y desorden". En: *Revista Mexicana de Sociología.* Año LI. Nº4. México DF.

Otras fuentes

García Márquez, Gabriel. (1999, enero 31). *El enigma de los dos Chávez. En:* Diario *El Universal.*
Revista Cuestiones Políticas. Nro. 24 (2000, enero-junio). Publicación del Instituto de Estudios Políticos y Derecho Público de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad del Zulia.
Revista electrónica *Revista Venezuela Analítica* [revista en línea]. Disponible: www.analitica.com

LOS CONSEJOS COMUNALES: INSTANCIA COMUNITARIA PARA EL EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA Y LA CONSTRUCCIÓN DEL PODER POPULAR

Samuel H. Carvajal Ruiz

Samuel H. Carvajal Ruiz *shcarvajal@gmail.com* Upata, Venezuela. Realizó estudios de licenciatura en Educación, mención Tecnología Educativa, en la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela (UCV). Magíster en Tecnología Educativa, por la UCV. Maestría en Innovación y Sistemas Educativos en el Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, España y se doctoró en Ciencias de la Educación por esta universidad. Ha desempeñado la docencia en todos los niveles educativos. Ha trabajado como formador en empresas e instituciones públicas y privadas. Igualmente ha participado en diferentes proyectos de investigación vinculados a la educación y al ámbito de la formación profesional. Posee diversas publicaciones en esta área, así como en educación popular y educación para la ciudadanía. En la actualidad se desempeña como asesor de proyectos educativos en diversas instituciones públicas.

LOS CONSEJOS COMUNALES: INSTANCIA COMUNITARIA PARA EL EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA Y LA CONSTRUCCIÓN DEL PODER POPULAR

Introducción

La construcción de un Estado de derecho y de justicia social en Venezuela, según reza el Preámbulo de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV) de 1999, constituye una de las finalidades claves en la concepción de una nueva república basada en la participación directa y protagónica de los ciudadanos.

Obviamente que alcanzar estas finalidades políticas expuestas en la constitución venezolana y en el conjunto de leyes derivadas de esta, que proponen la materialización de la participación y el protagonismo social, constituye un verdadero reto para sociedad venezolana, sobre todo si tomamos en cuenta los efectos devastadores del modelo capitalista rentista implantado en el país y, sobre todo, sus efectos en las últimas dos décadas del siglo pasado, en su versión neoliberal, cuya materialización a través de la aplicación de las agendas del Banco Mundial (BM), Fondo Monetario Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desarrollo (BID), profundizó la fragmentación social y la desmovilización de los sectores populares.

Hoy el país, las comunidades en busca de su historia y con ello de su sentido, trabajan en la construcción de un modelo de participación cuyo centro sea el ser humano y sus necesidades, basado en los principios de cooperación, solidaridad y de cohesión, cuyo piso

normativo reside tanto en la CRBV como en la Ley de los *Consejos Comunales* (LCC).

Esta aportación pretende revisar esta experiencia a la luz de las principales condicionantes sociales, políticas, económicas, históricas y culturales que han intervenido en nuestros contextos, como elementos impulsores u obstructores de los procesos de construcción del poder popular.

1. En torno a la idea de participación popular

1.1 Elementos de su evolución en el contexto latinoamericano

Pareciera, según algunas posturas intelectuales y políticas, que referirnos hoy día a la participación popular como categoría política y social clave en el desarrollo societario actual, implica recuperar un concepto pasado de moda. De hecho, lo popular, de acuerdo con cierto discurso instalado en importantes espacios intelectuales, se desdibuja como categoría sólida para el análisis de la sociedad contemporánea y las complejidades que de sus interacciones se derivan.

Ciertamente, los constructos teóricos empleados para estudiar los fenómenos sociales sufren los embates del desarrollo del pensamiento, de las ideas-fuerzas que caracterizan y dominan en ese momento y contexto, así como de las coyunturas históricas en las cuales esta se produce. Una riqueza de ejemplos nos llegan a la memoria para ilustrar la afirmación anterior, provenientes del debate político-ideológico que se originó de la bipolaridad existente en el marco de la guerra fría, antes de la caída del Muro de Berlín, y que durante décadas enfrentó en diferentes escenarios dos maneras de concebir, grosso modo, la práctica política en general, y las particularidades derivadas de esta.

A raíz de la crisis en el seno del "socialismo real" y posterior declive a finales del siglo pasado, se animó un importante movimiento político–intelectual cuyo eje central consistía en argumentar en torno a

la idea del fin de las grandes utopías, lo que cimentaba el planteamiento del poder unipolar.

El trabajo de Francis Fukuyama (1992) en torno al supuesto fin de la historia, parafraseando al título epónimo de su obra, producto del fracaso del "socialismo real" practicado en la extinta Unión Soviética, se inscribía dentro de la andanada ideológica contra las miradas que, demarcándose del modelo soviético, mantenía la defensa de los principios de la transformación radical de la sociedad mediante la organización de las comunidades desde las bases, así como el cuestionamiento del sistema capitalista y los efectos perversos derivados de su instalación en las lógicas de producción material y espiritual.

Otros, como Lechner (1990), hacían referencia al "desencanto de la política", como forma de expresar el agotamiento de algunas utopías y de las posiciones doctrinarias, en el mismo contexto histórico, tomando cuerpo las posiciones políticas de carácter pragmático.

Previamente, en concreto, durante las décadas de los sesenta, setenta y ochenta, en América Latina, las ideas revolucionarias se alimentaban, fundamentalmente, de la organización en torno a los partidos de izquierda para llevar a cabo la lucha popular, por lo general acompañada del componente armado (los ejemplos de Centroamérica son lo suficiente elocuentes, sobre todo en las dos últimas décadas señalas). En el sur del continente, la emergencia democrática del poder popular era contrarrestada con golpes de Estado; la dura experiencia de Argentina, Chile, Uruguay, Paraguay, entre otros, lo revelan.

En este marco, las ideas de participación popular, de organización comunitaria, constituían herramientas reconocidas y legitimadas de la lucha política, cuyo objetivo era alcanzar el poder político. La consigna guevarista que proponía "tomar el cielo por asalto", constituía un referente para la práctica política de los amplios sectores revolucionarios consustanciados con la idea de propiciar cambios radicales y que dicho proceso debía ser rápido, directo, si se quiere. Quedando no visibles, en segundo plano, otras formas de

participación popular, muchas de ellas conectadas a la idea matriz de transformación radical de la sociedad mediante el levantamiento popular armado.

De hecho, el diseño y desarrollo en la práctica de la guerra revolucionaria iba construyendo, en las zonas bajo su control, mecanismos de organización popular, un verdadero tejido social, caracterizado por un espíritu asambleario, participativo, cuya idea, en muchos casos, constituía la propuesta organizativa para la sociedad una vez alcanzado el objetivo político-militar.

1.2 Política y participación: una aproximación hacia su conceptualización

Referirnos al término 'participación' ya de por sí resulta una tarea compleja; esta adquiere unas exigencias mayores cuando nos proponemos colocarle una coletilla, sea esta: participación política, social, ciudadana, comunitaria, popular, y así un largo etcétera. Podríamos, incluso, discurrir hacia la precisión etimológica del término y concordaríamos en la idea referida a ser "parte de algo"; incluso nos aproximaríamos a otras proposiciones referidas a la inclusión, a la posibilidad de decidir en relación a "algo", cuyas especificidades tienen que ver con mis intereses, con mi contexto vital, con ese espacio cultural e histórico del cual soy parte, aunque a veces no lo reconozca.

En definitiva, estamos ante un término complejo, cargado de significados, por lo tanto de interpretaciones y, en consecuencia, de aplicaciones cuya incidencia en la vida de las personas, de los grupos humanos, denuncia sus verdaderos alcances e implicaciones en todos los órdenes de la existencia.

La perspectiva aquí asumida implica entender la participación recuperando su sentido popular, cuya expresión concreta se refleja en la capacidad de esta, o la práctica derivada de las interacciones que en ella se produzcan, de generar mecanismos de inclusión de

los sectores sociales históricamente en situación de exclusión. Sin embargo, la asunción a una posición de esta naturaleza requiere de una fundamentación que distancie nítidamente los presupuestos asumidos en relación con otras ideas sobre la participación aquí desechadas.

Como hemos afirmado, no se trata de una idea nueva. De hecho, la encontramos enraizada en el concepto de democracia, en sus formas y concepciones; tanto aquellas primigenias como las evoluciones más recientes observadas en sus desarrollos intelectuales y prácticos. Así, durante el siglo pasado, y sobre todo, a mitad de este, los desarrollos de las visiones elitistas y participativas (o directas) de la democracia lucharon por legitimar sus presupuestos y prácticas, hasta el punto que hoy día son parte de ese debate que transcurre entre aquellos que defienden la representatividad a ultranza contra otros que esgrimen el modelo de democracia directa, participativa, para superar las perversiones corporativistas y burocráticas que encuentran en la perspectiva representativa de la democracia su cobijo y el nicho del cual se nutre.

En este sentido, la perspectiva democrática elitista descansa en los aportes del alemán Joseph Schumpeter (1963) quien sostenía que la democracia era sólo un medio, un procedimiento, para elegir gobiernos y legitimar decisiones. Con ello marcaba distancia de la perspectiva clásica de la democracia representativa y del autogobierno de Locke y Rousseau, así como el modelo denominado 'de autodesarrollo' que descansa en la obra de John Stuart Mill. La propuesta del autor alemán se fundamenta en las observaciones que hace este al mercado norteamericano y a la democracia de ese país, a partir de su formación como economista, planteándose una suerte de idealización del mismo.

Cabe acotar algunas ideas básicas en torno al pensamiento de Schumpeter, previo a esbozar algunos planteamientos generales de su propuesta. La pretensión del pensamiento de apuntar a considerar la democracia como una suerte de concepto "neutro", que no se

encuentra asociada a ningún ideal (ideología), o a fin particular. Por lo tanto, según Silva Jiménez (1995), la teoría democrática es sólo un método.

Esta perspectiva la deja suficientemente clara el propio Schumpeter cuando afirma que el método democrático: "Es aquel sistema institucional para llegar a las decisiones políticas, en el que los individuos adquieren el poder de decidir por medio de una lucha de competencia por el voto del pueblo."

Schumpeter (1963, pp. XII–XIII) propuso que el análisis del funcionamiento democrático debía semejarse al de un mercado político, en el cual los ciudadanos, con su voto, constituidos en consumidores, "compraban las ofertas políticas". De este modelo quedaba claro que los grupos sociales que caracterizaban a las élites se reservaban todos los derechos de decisión y, en consecuencia, de gobernar.

Desde la perspectiva del análisis que hemos asumido, también, queda suficientemente explícito que las visiones elitistas de la democracia excluyen a los ciudadanos de ejercer un protagonismo en las tareas de gobierno, ya que, según este planteamiento, "los ciudadanos carecen de las condiciones de autodisciplina y reflexividad necesarias para la actividad política permanente y, consiguientemente, la limita a los actos electorales" (Vergara Estévez, 1999, p. 209).

Coherente con esta posición, la lectura que hace del pluralismo político desde la perspectiva que propone Schumpeter, sostiene que al partir de la idea del "mercado político", para que este sea tal y funcione deben existir diferentes "ofertas políticas", de allí que los empresarios políticos entrarían a competir para captar la demanda de la población de votantes.

Se desprende, entonces, que la idea preponderante de participación, en este caso política, podría concebirse como una versión clientelar de la misma, extremadamente pragmática, utilitaria, que convoca a los ciudadanos sólo para legitimar alguna opción de

gobierno o liderazgos y cuyo ejercicio está reservado a las élites y poderosos *lobbies* económicos y de otra naturaleza.

En esta última aseveración queda manifiesta en la distinción que se hace desde esta perspectiva en torno a la democracia entre élites y ciudadanos comunes, que queda explicada en el planteamiento teórico de Schumpeter y de manera mucho más expedita en los aportes de Dahl (1971, 1985), quien reconoce un grado relativo de control de esa ciudadanía sobre los liderazgos políticos, los cuales ratifican la visión unilateral prevaleciente en el planteamiento elitista de la democracia y sus incidencias en la idea de participación que en ella se propone.

De igual forma, desestima el papel del colectivo; más bien, se fundamenta en la presencia coyuntural, puntual, de los ciudadanos en temas, fundamentalmente, políticos electorales, como mecanismos para generar los liderazgos, pero que en ningún momento considera la participación de los ciudadanos en decisiones relacionadas con los asuntos públicos.

La tradición derivada de la democracia liberal anglosajona aportó un importante legado en relación con la visión democrática participativa. El planteamiento que generalmente se asocia a esta es la democracia directa que encuentra sus orígenes en la Grecia antigua. Desde John Stuart Mill hasta John Dewey y Laski, el liberalismo democrático viene abonando el territorio de la participación política; propiciando, incluso, la emergencia de nuevos modelos, algunos de los cuales entraron en clara contradicción con las bases epistemológicas e ideológicas de la propia democracia liberal.

El marco de desarrollo de las teorías democráticas, según destaca Vergara Estévez (1999, p. 209), se inscribe en "el período que va desde fines de la década del sesenta y de los setenta, [y] representa un hito relevante: por primera vez se formulan explícitamente modelos participativos aplicables". Estas propuestas afinan la mirada hacia la necesidad de articular, combinar, la representatividad con la participación directa de los ciudadanos.

Ciertamente, la emergencia de estos modelos, más que enfrentar la versión elitista recreada en las posiciones ideológicas de la derecha, buscaba congeniar de manera mucho más “comprensiva” a la economía de mercado con las nuevas necesidades derivadas de los problemas propios de las sociedades contemporáneas (Held, 1996), que se alejan, en una primera instancia, de las propuestas que sobre la participación se venían generando desde la socialdemocracia y desde el campo socialista en general.

De hecho, las proposiciones que surgían desde la concepción liberal de la democracia buscaban neutralizar la presión derivada del movimiento hacia la concreción de mayores cotas de participación y, consecuentemente, de decisión popular que proponían estas perspectivas políticas.

Vergara Estévez (1999) sostiene que desde la posición socialista, la obra de Nicos Poulantzas, *El poder, el estado y el socialismo,* constituyó uno de los aportes más relevantes en la construcción de una propuesta sobre la participación desde esta perspectiva político–ideológica. Poulantzas propone una mirada del Estado y su relación con la sociedad. Considera dos visiones del Estado: la primera, como cosa–instrumento y, la segunda, que lo concibe como una entidad autónoma de las clases dominantes. En este sentido, la idea de participación está intrínsecamente relacionada con la lucha de clases, cuyas contradicciones ocurren en el seno del propio Estado.

La participación, como concepto derivado de la praxis social, hace referencia al comportamiento de las culturas humanas concebidas estas como “sistemas complejos adaptativos en que se combinan elementos de conocimientos, valores y lenguajes, compartidos por una población dada” (Durston, 1997). En el contexto latinoamericano, según Klisberg (1998), posee una legitimidad moral; podríamos decir que es parte del imaginario colectivo, que se encuentra intrínsecamente enclavada en la cultura local, en el *ethos* de comunidades y de colectivos, que a lo largo de su historia han construido un *ethos* comunitario, de compartir y resolver juntos los asuntos

que les afectan como cuerpo social dinámico, generativo y con cotas importantes de autonomía en sus decisiones.

La comprensión de esta realidad antropológica y cultural del tejido social latinoamericano sirvió para justificar la implementación de las políticas impulsadas por los organismos multilaterales.

En los últimos tiempos el discurso político ha estado saturado por propuestas de participación que vienen de diferentes partes y obedecen a motivaciones ideológicas disímiles. De hecho, la idea de democracia, de representatividad política por vía democrática, en las sociedades contemporáneas está consustanciada a una determinada forma de participación.

Como diría Botero (1994), a través de la participación se ejercita la democracia, a través de instrumentos definidos para tales propósitos.

La participación comunitaria constituye una práctica viva, orgánica, intrínsecamente vinculada a las dinámicas de desarrollo de los colectivos humanos que comparten un espacio geográfico, histórico y cultural común.

Esto significa que nos sentimos parte de algo, como ya lo señalábamos, que existen puntos de identificación con aquellos aspectos culturales, de procedencia, históricos, que caracterizan a dicho contexto y a las personas y grupos que lo conforman; este sentirse parte de una experiencia le otorga vida, cuerpo y sentido de pertenencia a cada persona dentro del colectivo, pero no necesariamente indica que la identificación con este ocurra de manera automática; implica, claro está, la existencia de mecanismos de mediación cultural, educativos, de construcción de una conciencia de pertenencia e identidad que permita a la persona reconocerse como parte de esa realidad histórico–cultural.

Además, la idea de participación viene asociada a alguna actividad, experiencia o problema que incide en la vida cotidiana de las personas, que estimula la organización y busca tomar parte en el proceso participativo para resolverlo o sencillamente ser parte de esa experiencia vital.

Cabe destacar que los procesos participativos en los contextos comunitarios ocurren, independientemente, de la presencia de las instituciones del Estado. Muchas veces estas instituciones van a remolque de las iniciativas emprendidas por las propias comunidades, al punto de proponer alternativas de actuación local a partir de lo que desde hace tiempo vienen realizando esos mismos colectivos sociales.

Otras veces, la práctica de la participación comunitaria y su apoyo institucional va orientada hacia la formalización de experiencias locales mediante la introducción de mecanismos normativos que regulan y desnaturalizan dicho proceso.

La participación comunitaria constituye una práctica política y social que refleja los niveles de compromiso de los ciudadanos en transformar sus condiciones materiales y espirituales de existencia, mediante la organización de todas las instancias presentes en el contexto en donde esta se materializa; en otras palabras, colectivos que coinciden y comparten, que se perciben como parte de una realidad social e histórica, en la sociedad.

1.3 La participación en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela

Desde la perspectiva del marco jurídico–constitucional venezolano, la idea de la participación popular constituye un eje central de la filosofía en la propuesta societaria de este. En ese sentido, leemos que: "La soberanía reside intransferiblemente en el pueblo, quien la ejerce directamente en la forma prevista en esta Constitución y en la Ley…" (CRBV, Art. 5). Más adelante este mismo artículo señala que: "Los órganos del Estado emanan de la soberanía popular y a ella están sometidos." De allí extraemos una primera aproximación del ejercicio directo de la democracia y que pone de relieve un espacio de participación directa de los ciudadanos en torno a la orientación y decisiones políticas del Estado y de sus instituciones.

En esta misma línea principista, el Artículo 6 destaca el carácter democrático, protagónico, participativo, descentralizado, alternativo, responsable y pluralista del gobierno de la República y cuyo mandato es susceptible de ser revocado; por lo tanto extensivo a las diferentes expresiones regionales, municipales y locales de la nación.

Por su parte, el Artículo 62 de la carta constitucional expone algunos de los escenarios en los cuales se puede llevar a cabo esa participación, cuando señala que algunos de estos ámbitos incluyen "la formulación, ejecución y control de la gestión pública."

De igual manera, sugiere uno de los mecanismos organizativos mediante el cual se puede materializar la participación y el protagonismo de la ciudadanía. Se trata de la Asamblea de Ciudadanos y Ciudadanas con carácter vinculante en cuanto a las decisiones derivadas de ella.

2. Contextualización de la propuesta de los consejos comunales en Venezuela

El planteamiento de los consejos comunales en el contexto venezolano obedece a diferentes aspectos que encuentran explicación en razones sociohistóricas, culturales, políticas y socioeconómicas, entre otras. Esta multiplicidad de factores nos coloca ante un proceso de organización social en el microcontexto comunitario caracterizado por su carácter dialéctico, en otras palabras, por su complejidad, cuyo sentido apunta hacia la traducción en la práctica, en los hechos, del mandato de la Constitución de la República.

Ciertamente, las iniciativas organizativas en los ámbitos comunitarios en general no obedecen al voluntarismo ocasional, ni a salidas coyunturales de un grupo social determinado, más bien a un conjunto de condiciones históricas, antropológicas y culturales, que sintetizan el momento de desarrollo de ese grupo humano.

De allí que este fenómeno societario, en el ámbito organizativo local, que se lleva cabo en el país, debe contribuir en una construcción mucho más permanente, más sólida, del poder popular.

La experiencia de los consejos comunales tiene como propósito político esta construcción histórica.

2.1 La propuesta venezolana: La Ley de los Consejos Comunales (LCC)

La propuesta de los consejos comunales se concreta a través de la ley respectiva creada para tales efectos. Se trata de un esfuerzo político traducido en marco normativo para otorgarle cuerpo y estructura legal a los procesos organizativos que vienen propiciándose en el seno de las comunidades.

Este instrumento de participación popular permite la materialización del mandato constitucional que le asigna un papel protagónico al pueblo en cuanto a la necesidad de mejorar las condiciones de vida de los contextos locales, mediante la participación directa en la definición, desarrollo e implementación de las políticas públicas.

En este sentido, los consejos comunales pasan a constituirse en instancia de participación y de ejercicio real de la ciudadanía que se integra y decide en relación con sus necesidades de pervivencia, de consolidación y desarrollo mediante mecanismos participativos directos articulados a las acciones que llevan a cabo diferentes instituciones locales o provenientes de otros ámbitos.

De acuerdo con la recién aprobada *Ley de los Consejos Comunales*, estos se definen como:

> (...) instancias de participación, articulación e integración entre las diversas organizaciones comunitarias, grupos sociales y ciudadanos y ciudadanas, que permiten al pueblo ejercer directamente la gestión de las políticas públicas y proyectos orientados a responder a las necesidades y aspiraciones de las comunidades en la construcción de una sociedad de equidad y justicia social (LCC, Cap. I, Art. 2).

La propuesta de los consejos comunales como instrumento de participación y de gestión comunitaria, impulsado por la organización desde la base de vecinos y colectivos persigue, entre otros propósitos, el de concretar la incorporación de las comunidades al desarrollo de las políticas públicas, mediante la planificación, como instancia fundamental para la formulación, ejecución, control y evaluación de estas políticas.

De igual manera, esta propuesta de organización popular sirve de piso para concretar los mandatos de la Constitución de la República en relación con la participación y el protagonismo de los ciudadanos en los asuntos propios de sus comunidades y de la sociedad en su conjunto.

2.2 Los principios

En relación con los principios sobre los que debe regir la organización y espíritu de los consejos comunales, la Ley propone los siguientes:

— Corresponsabilidad
— Cooperación
— Solidaridad
— Transparencia
— Rendición de cuentas
— Honestidad
— Eficacia y eficiencia
— Responsabilidad social
— Control social
— Equidad

— Justicia
— Igualdad social y de género

Se trata de los ejes conductores de la acción colectiva de la propuesta organizativa de los consejos comunales, los referentes éticos que orientarán la vida del grupo.

2.3 Las definiciones

Los términos claves que sirven de soporte y orientación al alcance de los consejos comunales, encuentran cimiento y configuración en las ideas de comunidad y de participación como núcleo central para la organización popular.

Pero no se trata de unos términos desarticulados que no respondan a una concepción definida en relación con su función en la estructura organizativa propuesta, sino a una visión sistémica, factible, que requiere un trabajo sostenido y de un compromiso de todas las personas involucradas en su constitución y funcionamiento.

De allí que las definiciones que expone la Ley propongan un marco organizativo sobre el cual los actores sociales en las comunidades podrán hacer los ajustes necesarios para consolidar la organización que propone la LCC. En este sentido el Artículo 4 de la LCC, los define como se lee en el cuadro que sigue a continuación:

Conceptos claves	Definiciones fundamentales
Comunidad	Es el conglomerado social de familias, ciudadanos y ciudadanas que habitan en una misma área geográfica determinada, que comparten una historia e intereses comunes, se conocen y relacionan entre sí, usan los mismos servicios públicos y comparten necesidades y potencialidades similares: económicas, sociales, urbanísticas y de otra índole.
Comunidades indígenas	Son grupos humanos formados por familias indígenas asociadas entre sí, pertenecientes a uno o más pueblos indígenas, que están ubicados en un determinado espacio geográfico, y organizados según las pautas culturales propias de cada pueblo, con o sin modificaciones provenientes de otras culturas.
Área geográfica de la comunidad	Espacio territorial donde la comunidad en Asamblea de ciudadanos y ciudadanas establece los límites geográficos dentro de los cuales funcionará el consejo comunal. A los efectos de la participación protagónica, la planificación y la gobernabilidad de los consejos comunales, se asumen como referencias los criterios técnicos y sociológicos que señalan que las comunidades se agrupan en familias, de entre doscientas (200) y cuatrocientas (400) en el área urbana y a partir de veinte (20) familias en el área rural. El área geográfica y poblacional será decidida por la Asamblea de ciudadanos y ciudadanas de acuerdo con las particularidades de cada comunidad.
Base poblacional de la comunidad	A los efectos de la participación protagónica, la planificación y la gobernabilidad de los consejos comunales, se asumen como referencias los criterios técnicos y sociológicos que señalan que las comunidades se agrupan en familias, entre doscientas (200) y cuatrocientas (400) en el área urbana, a partir de veinte (20) familias en el área rural y a partir de diez (10) familias en las comunidades indígenas. La base poblacional será decidida por la Asamblea de ciudadanos y ciudadanas de acuerdo con las particularidades de cada comunidad, tomando en cuenta las comunidades aledañas.

Asamblea de ciudadanos y ciudadanas	Es la instancia primaria para el ejercicio del poder, la participación y el protagonismo popular, cuyas decisiones son de carácter vinculante para el consejo comunal respectivo.
Comité de trabajo del consejo comunal	Colectivo o grupo de personas organizadas para ejercer funciones específicas, atender necesidades y desarrollar las potencialidades de cada comunidad. El comité de trabajo articulará y promoverá la participación de las organizaciones comunitarias, movimientos sociales y habitantes de la comunidad.
Áreas de trabajo	Las áreas de trabajo se constituyen en relación con las particularidades y los problemas más relevantes de la comunidad. El número y contenido de las áreas de trabajo dependerá de la realidad de cada comunidad, pudiendo ser: de economía popular y desarrollo endógeno; desarrollo social integral; vivienda, hábitat e infraestructura; y cualquier otra que defina la comunidad. Las áreas de trabajo agruparán varios comités de trabajo.

La estructura de la LCC brinda un espacio de desarrollo y consolidación de un modelo de participación que no sólo concreta lo expuesto en la Constitución, sino que abre un conjunto de posibilidades de profundizar en diferentes formas y experiencias de organización popular, cuyas acciones y propuestas incidan directamente en la transformación del contexto local.

Reflexión final

La recién aprobada LCC (marzo, 2006) constituye un instrumento fundamental para consolidar las ideas de participación organizada y el protagonismo social del pueblo venezolano. Sus fortalezas como experiencia en las comunidades están por probarse, lo

cual desde ya constituye una de las tareas a emprender en próximos estudios.

Esta propuesta organizativa dirigida al ámbito comunitario o microcontexto local, también tiene sus riesgos. Algunos de ellos giran en torno a las pretensiones de las diferentes formaciones políticas en el país, de absorber estas instancias como parte de sus plataformas para llevar a cabo sus planes proselitistas. De igual manera, otra amenaza al proyecto en gestación se refleja en la tendencia a burocratizar los esfuerzos organizativos que llevan a cabo las comunidades, extendiendo hasta esa escala la cultura arraigada en nuestras instituciones que deforma y desvirtúa los esfuerzos por lograr niveles adecuados de eficiencia en el desarrollo e implementación de las políticas públicas en Venezuela.

Sin embargo, ambas amenazas pueden revertirse. Algunas proposiciones que apuntan en esa dirección descansan en el impulso de iniciativas de carácter educativo y formativo. Se trata de profundizar en la construcción de valores asociados con el desarrollo comunitario, de la práctica y convivencia en este contexto. Los desarrollos en educación popular podrían ser el mecanismo pedagógico más apropiado.

Finalmente, una propuesta de organización comunitaria de esta naturaleza, así como su impulso y consolidación, debe venir acompañada de una gran voluntad política que reúna a todos los factores y agrupaciones que tienen expresión en el contexto local para hacer posible la Constitución y funcionamiento de los consejos comunales. Sobre un piso así este tipo de experiencias podrá cumplir los cometidos asignados por los instrumentos jurídicos del país, respecto a la construcción de un modelo democrático directo, basado en la participación protagónica del pueblo.

Bibliografía

Asamblea Nacional Constituyente. (1999). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Gaceta Oficial. Caracas: Imprenta Nacional.

Botero, H. (1994). *Participación ciudadana y comunitaria.* Alcaldía Localidad 17, "De la Candelaria." Bogotá: Impresos y Promociones Gensfleisch.

Dahl, R. (1971). *Poliarchy*. New Haven: Yale University Press.

Dahl, R. (1990). *Prefacio a la teoría democrática*. Buenos Aires: Editorial Grupo Editor Latinoamericano.

Durston, J. (1997). *La participación comunitaria en la gestión de la escuela rural*. Chile: Cepal.

Held, D. (1996). *Modelos de democracia*. Madrid: Alianza Editorial.

Klisberg, B. (1998). Seis tesis no convencionales sobre participación. En: *Instituciones y Desarrollo*. Bogotá: BID.

Lechner, N. (1990). *Los patios interiores de la democracia*. Chile: Fondo de Cultura Económica.

República Bolivariana de Venezuela. (2006). *Ley de los Consejos Comunales.* Caracas: Ministerio de Comunicación e Información.

Schumpeter, J. A. (1963). *Capitalismo, socialismo y democracia*. México: Editorial Aguilar.

Silva, Jiménez, A. M. (1995). Hacia una democracia participativa. Notas sobre la teoría elitista de la democracia. En: *Revista de Derecho.* Volumen 6, pp. 111–121.

Vergara, Estévez, J. (1999). La concepción de democracia participativa de Habermas. En: *Revista Ciencia Política*. Volumen XX. Nº 1.

¿Y SI EL SUJETO NORMAL NO EXISTIERA? LECTURA, PEDAGOGÍA, DIFERENCIA

Gregorio Valera-Villegas

Gregorio Valera-Villegas. *gregvalvil@yahoo.com* Boconó, Venezuela. Profesor de Filosofía de la Educación de la Universidad Central de Venezuela y de la Universidad Simón Rodríguez. Es Magister Scientiarium en Filosofía y Doctor en Filosofía de la Educación por la Universidad Central de Venezuela. Estudios postdoctorales en la Universidad de Barcelona, España. Ha sido investigador del Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos. Miembro del Programa de Promoción del Investigador (PPI-2) del Ministerio de Ciencia y Tecnología. Ha sido conferencista invitado en universidades venezolanas y del exterior. Editor-jefe de *Ensayo y error: revista de educación y ciencias sociales*. Sus áreas de estudio están enmarcadas en las fronteras entre la filosofía, la literatura y la educación. Varios artículos publicados en revistas especializadas. Entre sus publicaciones pueden destacarse: *Pedagogía de la alteridad. Una dialógica del encuentro con el otro* (2002); *El silencio y los juegos de la memoria* (relatos, 2003); *Del habla, del silencio, del otro. Cuaderno de poesía* (2006); Valera-Villegas, Gregorio y Madriz, Gladys. *Una hermenéutica de la formación de sí. Lectura, escritura y experiencia* (2006); Valera-Villegas, Gregorio y Madriz, Gladys. *Las letras en el tejido de la vida. Literatura del yo y educación*. En: Larrosa, Jorge y Skliar, Carlos (Coords.). *Entre pedagogía y literatura* (2005).

¿Y SI EL SUJETO NORMAL NO EXISTIERA? LECTURA, PEDAGOGÍA, DIFERENCIA

Presentación

Cuestionar, enjuiciar y romper con la concepción secular y disciplinaria de comprender y explicar la educación desde la perspectiva de la normalidad, es un desafío ineludible, por cuanto existe una tradición de larga data, de gran aceptación y reconocimiento, que estudia lo educativo desde esta perspectiva. Las investigaciones así realizadas tienen entre sus objetivos ubicar en un territorio metarreferencial el establecimiento de la normalidad/lo normal desde el afán demarcatorio de lo que pasa, como consecuencia directa, a constituirse como la anormalidad/lo anormal[1]. Así, se asignan como tareas prioritarias: vigilar, detectar, diagnosticar lo anormal como lo desviado o patológico para encauzarlo o contrastarlo con lo considerado normal, el prisma de "lo anormal" para distinguir/clasificar "lo normal". Por ello, responder al desafío planteado representa poner el asunto de lo educativo "patas arriba".

En este orden de ideas, puede decirse que la educación y la pedagogía pueden ser vistas y pensadas desde un cuestionamiento a la normalidad, en tanto en cuanto discurso y acción etiquetadora, clasificadora y demarcatoria como: la enseñanza "normal", el aprendizaje "normal", el currículo "normal", el maestro "normalista", el alumno "normal", la lectura "normal", entendidas en términos de

1 Lo normal deseado/buscado frente a lo anormal indeseado/rechazado.

mejor o peor, o de bueno y deficiente, sin dificultades o con dificultades[2].

En verdad, la acción educativa en general no se despliega como una auténtica preocupación por la consideración de las diferencias entre los sujetos, sino por los diferentes, los extraños, los anormales. Estos sujetos diferentes obedecen a una construcción teórico-ideológica que sustenta una práctica educativa de separación, segregación y exclusión. Los sujetos estimados como diferentes son convertidos desde unas marcas, pautas, escalas, parámetros, contrarias a la noción convenida y establecida en la norma, en lo "normal", generando a partir de allí el etiquetaje de lo incorrecto, lo negativo, lo malo, lo deficiente. Para quienes se empeñan en hurgar y purgar a los diferentes, las diferencias no se respetan y no existen, en tanto relación de alteridad[3]. Al diferente hay que encauzarlo, léase asimilarlo, homologarlo, normalizarlo en función de lo uno, de lo mismo, de lo igual, de lo normal.

En términos hegelianos pudiera decirse en torno a la relación normal-anormal, que el sujeto puede saber lo que se es a sabiendas de lo que no se es. Lo normal, visto de esta manera, no se justificaría sin lo anormal, esto es, desde la contradicción misma. De acuerdo con Foucault, lo anormal se despliega en tres sujetos-personajes, a saber: el monstruo humano, el individuo a encauzar y el onanista, los cuales pertenecen a distintos momentos históricos, pero que se vuelcan en la configuración de la mirada de lo anormal[4]. Desde luego, que el paso hacia la legalización y "civilización" de la noción de anormalidad requirió ser

2 El concepto de normalidad es una creación de la Modernidad que se logra posesionar en el lenguaje de médicos, educadores y criminólogos a partir del siglo XIX. Véase a Foucault, Michel. (2000). *Los anormales.* Buenos Aires: FCE.

3 Véase a Valera-Villegas, Gregorio. (2003). "La natalidad como acontecimiento del rostro. Apuntes sobre pluralidad y diferencia". En: *Utopía y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social.* Año 8. Nº 23, pp.73-86.

4 Véase a Foucault, Michel. *Los anormales.*

> positivizada para encubrir su capacidad de demarcación y las consecuencias de expulsión que generaría. Debió ser naturalizada, para aumentar su eficacia de señalamiento. Debió ser mimetizada en "lo dado", para ser instalada como una estrategia de homogeneización de la sociedad[5].

La normalidad es vista como una palabra que refiere a un ejercicio de demarcación, de señalización, de clasificación y de deslinde entre un nos-otros y ellos, los otros, lo de afuera. Así el aparato conceptual estadístico-matemático se convierte en un arma de legitimación en función de la frecuencia de aparición, de lo más común y frecuente, lo de todos nosotros, "los normales"[6]. La normalidad se convierte de esta manera en una prescripción de cómo se debe ser y actuar.

En el ámbito de lo educativo, y desde una noción de la educación como fabricación, se habla de una suerte de producción de sujetos *pret-à-porte*, con modos y maneras determinados de hablar, de pensar, de actuar, de obedecer. De esta manera, la pedagogía se constituye en una disciplina para elaborar dispositivos de normalización y modelamiento de individuos, y también de etiquetaje de aquello considerado desviado y que debe ser re-encauzado. De suerte que el individuo encauzado, es el adaptado, el normal, frente al descarrilado, inadaptado, transgresor. El primero pasa desapercibido, es uno de los muchos, de la radical mayoría, el otro, el desviado, es vigilado, señalado y castigado (Foucault, 1997).

Una pedagogía normal crea una frontera de vigilancia, cuya demarcación es la normalidad como criterio base del espacio-tiempo.

5 Vallejos, Indiana. El otro anormal. En: *Revista Desde el Fondo Cuadernillo,* Nº 27. [Texto en línea]. Universidad Nacional de Entre Ríos. Disponible en: http:/www.fts.uner.edu.ar/publicaciones/fondo/num27/vallejos27.htm

6 Recordemos a la famosa Campana de Gauss con sus umbrales de normalidad y desviación. Sin olvidar a Quetelet y sus afanes biométricos para construir la noción abstracta de hombre-medio, hombre-normal.

Vigilar, encauzar, castigar si es necesario, para que ningún estudiante o alumno se ubique en territorio equivocado, proscrito. Asunto este que involucra una práctica de continua y rigurosa examinación, con base en exigentes criterios de medición, incluso de cálculo estadístico-matemático, para que el maestro examinador tenga sus ojos tapados de objetividad y no responda de rostros sino de números y cifras asépticamente ponderadas. Todo lo inesperado, lo imprevisible, debe ser reducido lo más que se pueda. Toda improvisación creativa debe ser disminuida en aras de una planificación y una tecnología educativa estrictamente realizadas. Toda sensibilidad abierta al asombro y la sorpresa debe quedar al margen. Es una práctica pedagógica para

> identificar, clasificar, encontrar el margen, dividir, separar, nombrar, diagnosticar, predecir, pronosticar, prescribir tratamiento; todas operaciones que se realizan sustentadas en la asimetría de poder existente entre un sujeto clasificador y un objeto sometido a clasificación (…). Quien porte diagnóstico de anormal deberá enfrentar el duro camino de retorno a la mismidad normal (Vallejos, p. 4).

Ese objeto es a lo que ha sido convertido el sujeto, alumno o estudiante, el cual ha ido perdiendo su nombre y se le nombrará, incluso llegará a autonombrarse, ahora: bruto, torpe, malo, incapaz, inadaptado, de conducta disruptiva, entre otros calificativos. A ese objeto, una vez examinado y diagnosticado, se le someterá a tratamientos para corregirlo, enderezarlo, controlarlo, o en su defecto se le expulsará, con el argumento subrepticio de la inadaptación o la deserción, es decir, "abandono voluntario" del sistema.

Una pedagogía normal, por tanto, actúa como un escudo de protección frente a la amenaza de la anormalidad. Como una práctica de una racionalidad instrumental que realiza mapas de distinción entre lo «uno», «lo mismo», lo igual a mí, a nosotros, a la mayoría, frente al «otro», el extraño, el diferente, el anormal.

El asunto que nos ocupa aquí, en este esbozo de algo así como una pedagogía anormal de la lectura, pudiéramos expresarlo parafraseando a Skliar (2004) de la siguiente manera: ¿y si el «otro» no estuviera ahí para justificar, ideológica y políticamente, nuestra mismidad-normalidad?[7] Una pedagogía que exige una mirada distinta, diferente, otra. Un re-conocimiento del «otro», distinto de mí, de mi mismidad. Exige un mirar-nos, cuidar-nos, mirar-le, mirar-les, cuidar-le, cuidar-les de una manera otra, en el reconocimiento de la pluralidad y la diferencia.

La pregunta por el dónde y el cómo hurgar

En sintonía con Marquard puede decirse que aquí se trata de hacer una hermenéutica que nos permita extraer de los textos algo que no se encuentra en el interior de ellos[8], para desde allí esbozar una pedagogía "anormal" de la lectura. Ahora bien, planteemos el juego hermenéutico de pregunta y respuesta. La pregunta es sobre la educación o mejor, por el tipo de relaciones educativas o por la urdimbre de las relaciones que se establecen con el otro, con los otros, conmigo mismo y contigo. Porque esta urdimbre puede ser de hospitalidad o de exclusión o negación. De esta manera, si la educación es, de acuerdo con Bárcena y Mélich (2000), acontecimiento ético, y la ética una relación de alteridad (Mélich, 2002), la educación involucra una relación: de alteridad, de donación, en el sentido derridiano, responsiva, de compasión —esto es, un com-pasar junto al otro, escuchándolo, comprendiéndolo y respondiendo a sus demandas— en tanto rostros.

7 Véase a Skliar, Carlos, *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*, Buenos Aires. Miño y Dávila, 2004.

8 La frase de Marquard, Odo es: "La hermenéutica es el arte de extraer de un texto algo que no se alberga en su interior". En *Adiós a los principios. Estudios filosóficos*, Valencia: Diputació de València. Institució Alfons el Magnánim, 2000, p.125.

¿Y la pedagogía?, ¿y el pedagogo? ¿Quién es este último? En una pedagogía anormal, es aquel que no se dedica a justificar, apuntalar y legitimar un orden del discurso, en términos de Foucault, o una práctica educativa destinada a encauzar, normalizar, aplacar al sujeto educando. Sino aquel que desvela el orden del discurso de la normalidad, de la vigilancia y el castigo ante el peligro del otro, del anormal, de las relaciones de saber-poder de las acciones educativas. El pedagogo no es un tecnólogo de la educación, practicante de una racionalidad instrumental sospechosamente neutral, no ideológica, ni política. Es aquel que

> practica el arte de la crítica, de la transmisión crítica, convirtiéndose en maestro si además es capaz de dar testimonio (sin tener que dar ejemplo)… [Maestro, si es capaz de] dar al otro, de darse (…), alguien que "trata con la palabra", que se da en sus palabras y que acoge las palabras de los otros, que sabe escucharlas (ob. cit., p. 52).

Una pedagogía anormal es aquella que propicia la trans-formación del otro, desde un "sí mismo como otro", parafraseando a Ricoeur (1996). Aquella que se hace a un lado para dejar el paso al «otro», y está abierta a su comprensión e interpretación, en su radical novedad y diferencia.

La lectura como el cuidar para que el otro cuide y se cuide

La lectura y su enseñanza es algo más que un conjunto de procesos y técnicas que tienen un principio y un final. El principio, cuando se diagnostica que no se lee "bien", y el final, cuando se aprende a "leer bien", luego de haberse intervenido con el programa pedagógico correspondiente. Los que creemos y apostamos por una educación liberadora, una educación responsable del otro, o lo que es

lo mismo, que centre su acción en la ética, en la responsabilidad del discente por él y por el otro, en el goce y en el disfrute, en la alegría del aprender, mal pudiéramos reducir la enseñanza al manejo "eficaz" de unas técnicas.

Cuando introducimos en una disciplina humanística, pongamos por caso, a unos nuevos lectores, donde más que una serie de técnicas, lo que se intenta transmitir es una inquietud, un escuchar, y también, por qué no, un experimentar quiénes somos, en el dar-se lo que somos, con la promesa de ser siempre algo distintos.

En todo caso, no deja de ser un pretexto para focalizarse en la formación, como aquel proceso particular a través del cual cada uno de nosotros llegamos a ser "lo que se es", expuestos a todos los textos en su lectura, apostando siempre por el por–venir conscientes de la fragilidad de nuestro ser, que en todo caso es indeterminación.

En la organización/marcha de la práctica educativa, se le da cabida a la improvisación como espacio de re-creación sobre la propia acción. Así, la noción de formación y la de experiencia ocupan lugares predominantes. Por cuanto, si se entiende la primera como el proceso humano por el cual llegamos a ser quienes somos, y a la segunda como el dejarse tocar o trastocar, o, mejor, como aquello que nos pasa, entonces sería lógico pensar que la práctica educativa debe tener un particular cuidado por el individuo: por el «yo» y por el «otro», por el «nosotros» y por los «ellos».

Esto último conduce al tema del cuidado de sí o de la inquietud de sí, el cual, consagrado por Sócrates, termina con la filosofía posterior por desbordar su marco de origen, para posteriormente adquirir las dimensiones del cultivo de sí. A este respecto, sostiene Foucault (1998) que:

> Con esta frase hay que entender que el principio de la inquietud de sí ha adquirido un alcance bastante general: el precepto de que hay que ocuparse de uno mismo es en todo caso un imperativo que circula entre buen número de doctrinas diferentes; ha tomado

> también la forma de una actitud, de una manera de comportarse, ha impregnado las formas de vivir; se ha desarrollado en procedimientos, en prácticas y en recetas que se meditan, se desarrollan, se perfeccionan y se enseñan; ha constituido así una práctica social, dando lugar a relaciones interindividuales, a intercambios y comunicaciones y a veces incluso a instituciones; ha dado lugar finalmente a cierto modo de conocimiento y a la elaboración de un saber (p.43).

Y ya en los textos de los filósofos de los primeros siglos aparece una exigencia sobre la atención que conviene concederse a uno mismo. Ahora bien, este cuidado de sí/cultivo de sí se puede caracterizar

> por el hecho de que el arte de la existencia —la *techne tou biou* bajo sus diferentes formas— se encuentra dominado aquí por el principio de que hay que cuidar de uno mismo; es el principio de la inquietud de uno mismo el que funda su necesidad, gobierna su desarrollo y organiza su práctica. Pero hay que precisar; la idea de que hay que aplicarse a uno mismo, ocuparse de uno mismo (*heautou epimeleisthai*) es en efecto un tema muy antiguo en la cultura griega (ob. cit., p. 42).

El cultivo/cuidado de sí tiene que ver con una inquietud, una permanente atención sobre lo que ocurre en uno y por uno, tiene que ver con el preguntarse, revisarse, a fin de corregirse o de tomarse más en serio. Tiene que ver con el comprenderse a sí mismo, pero yendo más allá. Se trata de una serie de prácticas que apuntan hacia la vigilancia y toma de decisiones para enmendar o retomar un camino, ¿el camino de la formación?

Dos cosas quisiéramos preguntar, por un lado, ¿hacia dónde se dirige este cuidado de sí?, y la otra, ¿podría hablarse de un cuidado de sí compartido? En cuanto a lo primero, Foucault señala que

> el objetivo final de todas las prácticas de uno mismo pertenece también a una ética del dominio (...). Si convertirse a uno mismo es apartarse de las preocupaciones de lo exterior, de las inquietudes de la ambición, del temor ante el porvenir, puede uno entonces volverse hacia su propio pasado, hacer de él la recolecta, desplegarlo a capricho ante los propios ojos y tener con él una relación que nada vendrá a perturbar (p. 65).

Se trata de un particular placer, un complacer-se, que no requiere de ningún factor externo para que se dé, que nace en y por nosotros mismos. La relación con uno mismo toma entonces el camino de una soberanía del individuo sobre sí mismo, no precisamente en el sentido de la posesión sino en la posibilidad de regresar la mirada hacia uno, hacia lo que ha sido nuestra historia, con los pequeños y grandes detalles que nos constituyen como realmente somos. Es "una relación con uno mismo que toma la forma no sólo de dominio sino de un goce sin deseo ni turbación". Y es un movimiento de exponer-se y no de posesionar-se, y de complacer-se ante lo que se ve. Es un ejercicio de pura voluntad, que como cualquier goce estético, no supone una razón ni una presunta utilidad.

Se supone entonces que en nuestra práctica educativa se deben crear las condiciones para que el/la alumno/a realice una suerte de ejercicios o movimientos que al igual que 'las técnicas de sí' de Foucault (1999), conduzcan a la propia liberación de sí, a través de su conocimiento. Tales técnicas son aquellas que

> permiten a los individuos efectuar, solos o con la ayuda de otros, algunas operaciones sobre su cuerpo y su alma, sus pensamientos, sus conductas y su modo de ser, así como transformarse, a fin de alcanzar cierto estado de felicidad, de fuerza, de sabiduría, de perfección o de inmortalidad (p. 445).

En cuanto a la segunda pregunta, la de si se podría hablar de un cuidado de sí compartido, al respecto se ha mostrado cómo a lo largo de la historia

> alrededor del cuidado de uno mismo se ha desarrollado toda una actividad de palabra y de escritura donde se enlazan el trabajo de uno sobre uno mismo y la comunicación con el prójimo. Tocamos aquí uno de los puntos más importantes de esta actividad consagrada a uno mismo: constituye, no un ejercicio de la soledad, sino una verdadera práctica social (Foucault, 1998, p. 51).

De manera que a lo largo de la historia y dentro de la tradición del cuidado de sí, se popularizaron fórmulas variadas como las labores de aquellos pupilos, que dependiendo de su jerarquía dentro de una comunidad institucionalizada, se convertían en monitores de los recién llegados; también el servicio de consejeros o consultantes privados para aquellos aristócratas que pudiesen pagar tal función. En fin, las prácticas de guía, consejero, consultante o profesor o simplemente confidente personal, constituían los distintos roles a través de los cuales también se intensificaban las relaciones interpersonales. Por ende,

> cuando, en el ejercicio de la inquietud de sí, se apela a otra persona en la que se adivina una aptitud para dirigir y aconsejar, se hace uso de un derecho, y es un deber lo que se cumple cuando se prodiga la ayuda a otro, o cuando se reciben con gratitud las lecciones que pueda darnos (...). La cura de sí aparece pues intrínsecamente ligada a un "servicio de almas" que comprende la posibilidad de un juego de intercambios con el otro y de un sistema de obligaciones recíprocas (ob. cit., pp. 52-53).

En muchas de esas relaciones la ganancia era para ambas partes, ya que el ejercicio de intercambio posibilitaba el aprendizaje de

parte y parte. Conforme el/la alumno/a va probando posibilidades diferentes mediante la imitación o la creación, nos recuerda las posibilidades de las cuales también dispone el maestro, para sus propios procesos de redefinición o transformación.

Lo que se ha querido en la práctica educativa es introducir la reflexión acerca de si es probable o no que cuidando de sí pueda cuidarse del otro. Si respondiendo a lo que me acontece, se puede entender que al otro está por pasarle algo también, aunque no sea exactamente lo mismo que a mí. Aprendemos a saber quiénes somos, cuando nos convertimos en lo que realmente somos. El autoconocimiento no es tanto un proceso introspectivo como un proceso de transformación. En este sentido, madurar podría considerarse como un proceso activo de desear, preferir, hacer elecciones ante cosas del mundo. Las transformaciones implican una relación con lo otro nuestro crecimiento va a depender del tipo de relaciones que establezcamos con el mundo exterior y con nuestro propio mundo interior. El ser humano es siempre un hombre en proyecto, o siguiendo a Sartre, 'un proyecto inconcluso', y por ello ha de enseñársele la responsabilidad personal que tiene el ejercicio de la libertad, para con uno, para con los demás, para con el mundo en el que le ha tocado vivir.

Sin embargo, el autoconocimiento pudiera contener un riesgo: el pensar que al otro le pueda ocurrir exactamente lo mismo que a mí, y que por lo tanto es probable que sienta, piense, se comporte, de la misma manera en que siento, pienso, me comporto yo. Antes que pensar solamente en la igualdad de la experiencia, se podría trabajar complementariamente en los márgenes de la diferencia. En este sentido, la práctica pedagógica se alejaría de Gadamer, con su permanente búsqueda "del acuerdo sobre la cosa", y se intentaría construir en el terreno ambivalente del conocimiento que sobre la "cosa", sobre uno mismo y sobre el otro ocurre cuando se privilegia la diferencia, lo disonante, el desacuerdo.

La lectura y el cuidado de sí/cuidado del otro

La *épiméleia cura sui* o el cuidado de uno mismo como concepto es necesario presentarlo aparejado mediante otros dos, a saber: el 'conócete a ti mismo' y el 'ocúpate de ti mismo', porque el conocerse uno mismo es un aspecto particular y concreto de la inquietud por uno mismo. Desde luego, que en la *épiméleia* también están presentes aspectos como:

- Una manera de relacionarse con el «otro», con los «otros» y con el mundo.
- La *épiméleia heautou* o la forma como uno se mira y atiende en un momento dado para pasar a reconvertir esa mirada y dirigirla desde afuera de uno, desde el exterior, desde los «otros», hacia dentro, hacia sí mismo, para ocuparse de lo que a uno le pasa en su pensamiento, sentimiento y pasiones.
- Un específico modo de comportarse y de actuar sobre uno mismo, de hacerse cargo de uno, y también cómo logra cambiar(se) y (trans)formarse y
- La *épiméleia* tiene que ver con un ámbito que se identifica con una manera de ser, de actuar, reflexionar (Foucault, 1987, pp. 33-35).

Una determinada *épiméleia* de la lectura en tanto cuidado de sí/cuidado del otro implica, además de la conducción hacia un conocerse a sí mismo en la órbita de un ocuparse de sí, una manera de relacionarse con el «otro», con los «otros» a través del texto (en la que el texto se vería como el "otro" y los «otros») en el 'encuentro de horizontes', en términos de Gadamer, esto es, en la relación entre el horizonte del texto y el horizonte del lector. De la misma manera, puede plantearse también en la lectura una *épiméleia heautou* al implicar una lectura de verdad en la que a uno le pasa algo, una lectura como experiencia de formación (Larrosa, 2003), que haga posible la reconversión de la mirada desde el exterior al interior de uno mismo, para, entre otras cosas, propiciar el escudriñarse

en lo profundo de sí. Esta *épiméleia* de la lectura (relacionada con una *épimeléia heautou*), en tanto y en cuanto es concebida como experiencia particular, involucra, asimismo, un modo de actuar sobre uno mismo para lograr cambiar(se) y (trans)formarse. Esta *épiméleia* ubicada en un determinado ámbito de la lectura tiene que ver con una manera de ser, de actuar y de reflexionar el sujeto lector, lo que supone el desarrollo de un *habitus* específico y un proceso de constitución de dicho sujeto.

Esta *épiméleia* de la lectura en tanto cuidado de sí/cuidado del otro pudiera caracterizarse mediante las siguientes fases:

a. 'Lo dado', en el sentido derridiano del 'don' a leer, no le es 'dado' al lector como algo prestado, como si se tratase de una deuda, como algo ajeno y a lo que tiene que amarrarse "eternamente" en una veneración infinita. Por el contrario, se trata de que el lector reciba/acceda a lo dado con la libertad para que a partir de él y más allá de él (trans)formarse a «sí mismo» en «otro», se trata de jugarse a sí mismo en el acto de la lectura.

b. Un recibimiento pleno de lo dado en el texto no puede propiciarse sin una (trans)formación del sujeto, lo cual exige un trabajo que el sujeto realiza sobre sí para abrirse a la palabra del texto y que algo le pase y

c. 'Lo dado' por el texto no es para la realización de un ejercicio de usura y de celosa conservación por parte del lector, sino para que lo interprete, igual y con las propias palabras[9], lo (re)cree, y luego lo dé, lo done, al «otro» en forma de un nuevo texto, en forma de "viejas" palabras re-semantizadas. De esta forma se despliega una práctica de lectura de cuidado de sí/cuidado del otro.

A todas estas, cabe preguntar cuándo el sujeto lector es capaz de recibir lo dado en la lectura cuando el vínculo entre lo dado en la

9 Véase a este respecto a Larrosa, Jorge. (1999). "Las paradojas de la repetición y la diferencia. Notas sobre el comentario de texto a partir de Foucault, Bajtín y Borges". En: *Revista Apuntes Filosóficos.* Nº14. Caracas, pp.159-173.

lectura y la (trans)formación del sujeto desde «sí mismo» y desde el «otro» ha sido establecida.

Telón: La lectura o el cuidar para que el otro cuide y se cuide

Una lectura que involucre una práctica en la que el lector cuide y cuide de sí o, mejor aún, una pedagogía que implique un cuidar para que el otro, el lector, cuide y se cuide, tiene que ver con las condiciones que hacen posible esta experiencia. A cuál normalidad, en el sentido de Foucault, se opone, y cuáles son las experiencias de subjetivación que hacen posible esta lectura. Las posibles respuestas a estas interrogantes involucran aspectos como: el sujeto lector, la autonomía, el texto y el contexto u horizonte histórico, la relación identidad–alteridad. Y también, la visión de un proceso de formación del lector cuya dinámica surge del cuestionamiento del sí mismo, de la liberación de un «sí mismo» autista-egoísta, y la constitución de una relación con el «otro» y lo otro, y un ejercicio lector de distanciamiento hermenéutico crítico.

Las condiciones que hacen posible esta lectura tienen que ver con el hecho social de la lectura, con su carácter multidimensional integrado en una dinámica social y cultural. Tales condiciones implican también un proceso de autonomización en grados variables, que irrumpen contra un patrón de normalidad lectora presente en la escuela y más allá de ella. Esta autonomización guarda estrecha relación con un proceso de adquisición de un pensamiento, unos criterios y un *habitus* (una episteme y una praxis lectora), que propician un cuestionamiento de unas afirmaciones o negaciones con respecto a un sentir, pensar o actuar, un esfuerzo intelectual del conocimiento y una vinculación de los saberes con el pensar y el vivir la experiencia de la vida cotidiana. Cabe agregar unos elementos adicionales a las referidas condiciones, los cuales denominaremos como disposiciones y aperturas a la experiencia de la lectura; ellas son:

a. Asumir la incertidumbre, el riesgo y la aventura que involucra el leer como un viajar hacia lo desconocido e imprevisto;
b. Leer sin olvidar al «otro» representado según el caso por el interlocutor, el lector que me acompaña en la lectura, el contertulio de lo leído, el par que comparte la experiencia, el docente mediador.
c. Reflexionar sobre lo leído, desde lo leído y más allá de lo leído e
d. Identificarse como un lector ignorante[10], es decir, como aquel que desde una actitud consciente asume la acción de leer desde la ignorancia como condición de humildad ante el saber o saberes, desde el sí puedo como potencia creadora y autocreadora y desde el querer aprender; y como aquel que se impulsa hacia un saber que puede llegar a experimentar asumiéndolo como ajeno, incompleto e inconcluso.

Una pedagogía de la lectura orientada por el cuidar del «otro» para que cuide y se cuide, asume la (auto)formación que implica la experiencia de la lectura, sin que signifique que se reduzca a la sola autoconstitución del sujeto, ni tampoco que represente un olvido del «otro»[11]. Por el contrario, la experiencia de subjetivación vivida por él está imbuida precisamente en el cuidar del «otro» y el cuidarse, en el juego anadialéctico[12] del yo-el otro-los otros o nosotros-los otros -ellos.

10 Para ver una concepción de la ignorancia desde la perspectiva de una filosofía de la educación, véase a Rancière, Jacques. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes. Hemos desarrollado con mayor amplitud y detenimiento este asunto del lector ignorante en: Valera-Villegas, Gregorio y Madriz, Gladys. Las letras en el tejido de la vida. Literatura del yo y educación. En: Larrosa, Jorge y Skliar, Carlos. (2005). *Entre pedagogía y literatura.* Buenos Aires: Miño y Dávila, pp.201-219.

11 De acuerdo con la tesis sobre la autoformación de Yurén, Camarena, Ma. Teresa. ¿La autoformación es olvido del otro? Una mirada desde la filosofía. En: Castañeda, Avelina y otras. (2004). *Formación, distancias y subjetividades. Nuevos retos de la formación en la globalización.* México: Limusa, pp.157-173.

12 En los términos que Dussel da a este concepto, es decir, ese radicalmente otro que corrompe con una idea totalitaria de lo mismo, de lo igual, de lo uno. Véase a Dussel,

El cuidar del «otro» y de sí, supone una idea de la formación como *Bildung*[13], y ello es así porque: se parte de la incompletitud, de la carencia, del deseo, de la insatisfacción; se asume que el sujeto para que llegue a ser tal tiene que llegar a ser capaz de mirar-se, juzgar-se, narrar-se en una práctica de tecnologías del yo, en el sentido de Foucault, ver-se «otro» desde un «sí mismo», o, en palabras de Ricoeur (1996) "un sí mismo como otro". Se comprende que en ese proceso de formación, la mirada del otro, el reconocimiento que recibo de él como otro, contribuye a formar mi identidad.

Una pedagogía orientada a cuidar que el otro cuide y se cuide se sostiene sobre una perspectiva del sujeto definida como auto-eco-organización, en palabras de Morin, y como auto-exo-referencia en tanto ser capaz de mirar-se, de salir-se de su sí mismo para ser otro y para recibir el reconocimiento del «otro» como otro. Un ser capaz de liberarse de un sí mismo ego-céntrico y que construye una relación fundamentalmente ética con el «otro», desde la reversibilidad del tú y el yo.

Esta pedagogía implica por parte del docente mediador no desresponzabilizar al alumno-lector; por el contrario, se trata de que él reconozca las influencias que recibe, las circunstancias que lo afectan, para que sea capaz de concientizar todo eso y, al mismo tiempo, proporcionarle los medios para que tome distancia de lo que vive y padece. Se trata pues, de atribuir a ese sujeto, lector-alumno, un acto o un producto para que él pueda atribuírselo por su cuenta "y con ello, en cierto modo, se posesione de sí mismo" (Meirieu, 2003, p. 122), para que asuma la responsabilidad de sus decisiones con el apoyo del docente mediador en todo lo que esté a su alcance.

Al hablar de lección, en tanto lectura pública en común a la que se ha convocado, se debe tener en cuenta en esta pedagogía, que el alumno-lector no asiste a la convocatoria sólo a conocer lo que piensa el maestro, o por el asunto de lo que se lee, de lo leído y por leer, sino, principalmente para escuchar y hablar de lo dicho, de lo no dicho y de lo que puede decir; para saber quién es él, qué lo ha venido constituyendo, de cuáles tradiciones viene, qué puede cambiar; y también, para experimentar qué le puede pasar, qué le puede pasar con el «otro» y desde el «otro».

Enrique. (1977). *Filosofía de la liberación*, México: Edicol.

13 Siguiendo en buena medida las tesis de Hegel en la *Fenomelogía del espíritu*, de Gadamer en *Verdad y método*.

Bibliografía

Bárcena, Fernando y Mélich, Joan Carles. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.

Dussel, Enrique. (1977). *Filosofía de la liberación.* México: Edicol.

Foucault, Michel. (2000). *Los anormales.* Buenos Aires: FCE.

Foucault, Michel. (1997). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión.* México: Siglo XXI.

Foucault, Michel. (1998). *Historia de la sexualidad 3: la inquietud de sí*. Madrid: Siglo XXI.

Foucault, Michel. (1999). *Estética, ética y hermenéutica.* Barcelona: Paidós.

Foucault, Michel. (1987). *Hermenéutica del sujeto.* Madrid: La Piqueta.

Larrosa, Jorge. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación.* México: FCE.

Larrosa, Jorge. (1999). Las paradojas de la repetición y la diferencia. Notas sobre el comentario de texto a partir de Foucault, Bajtin y Borges. En: *Revista Apuntes Filosóficos.* Nº14. Caracas, pp. 159-173.

Marquard, Odo. (2000). *Adiós a los principios. Estudios filosóficos.* Valencia: Diputació de València/Institució Alfons el Magnánim.

Mèlich, Joan Carles. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.

Meirieu, Philippe. (2003). *Frankenstein educador.* Barcelona: Alertes.

Rancière, Jacques. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Laertes: Barcelona.

Ricoeur, Paul. (1996). *Sí mismo como otro.* México: Siglo XXI.

Skliar, Carlos. (2004). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Valera-Villegas, Gregorio. (2003). La natalidad como acontecimiento del rostro. Apuntes sobre pluralidad y diferencia. En: *Utopía y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social.* Año 8, nº 23, pp. 73-86.

Valera-Villegas, Gregorio y Madriz, Gladys. Las letras en el tejido de la vida. Literatura del yo y educación. En: Larrosa, Jorge y Skliar, Carlos. (2005). *Entre pedagogía y literatura.* Buenos Aires: Miño y Dávila, pp.201-219.

Vallejos, Indiana. El otro anormal. En: *Revista Desde el Fondo. Cuadernillo,* nº 27. [Texto en línea]. Universidad Nacional de Entre Ríos. Disponible en: http:/www.fts.uner.edu.ar/publicaciones/fondo/num27/vallejos27.htm

Yurén, Camarena, Ma. Teresa. ¿La autoformación es olvido del otro? Una mirada desde la filosofía. En: Castañeda, Avelina y otras. (2004). *Formación, distancias y subjetividades. Nuevos retos de la formación en en la globalización.* México: Limusa, pp.157-173

EL LECTOR APASIONADO. APROXIMACIÓN A SU IDENTIDAD NARRATIVA

Gladys Madriz

Gladys Madriz. *gladysmadriz@yahoo.com* Venezolana. Es psicóloga y educadora. Profesora de Psicología de la Educación y de Desarrollo del Lenguaje en la Universidad Central de Venezuela y en la Universidad Simón Rodríguez. Investigadora invitada en la Universidad de Murcia. Miembro del Programa de Promoción al Investigador del Ministerio de Ciencia y Tecnología (PPI-1). Ganadora de la II Bienal Nacional de Literatura "Ramón Palomares" —mención ensayo— de la Coordinación de Cultura de la Gobernación del estado Trujillo, Venezuela, 2005. Áreas de estudio y de investigación: lenguaje, lectura y pedagogía. Entre sus publicaciones destacan: *Leer y formar(se). La lectura como cuidado de sí y del otro.* Trujillo: Coordinación de Cultura (en prensa); Valera-Villegas, Gregorio y Madriz, Gladys. *Una hermenéutica de la formación de sí. Lectura, escritura y experiencia.* Caracas: CDCH/UCV, 2006. Tiene varios artículos publicados en revistas arbitradas e indizadas.

EL LECTOR APASIONADO. APROXIMACIÓN A SU IDENTIDAD NARRATIVA

¿Qué pasa pues entre vos y yo?
¿Es tal vez que vos me querés
pero que no me quiero yo?
Que no me quiero yo puede ser
pero eso no impide nuestra unión
si vos sí me querés y te quiero yo

Ernesto Cardenal. *El telescopio en la noche oscura*

Presentación

Este trabajo que someto a la consideración de ustedes contiene las notas iniciales de un proyecto mayor orientado hacia la comprensión del interrogante biográfico-narrativo: ¿cómo se forma un lector? Mientras le doy vueltas al tema, he querido iniciar con algunas preguntas que todavía me inquietan, y que al no estar segura de poder responder, asumo el ocuparme del asunto con la ilusión de "a lo mejor… si".

En estas páginas iniciales, no avanzaré más allá de inquirir por la esencia del lector, o más bien podría decirse por la esencia de esa relación que se concibe desde la experiencia, y que mientras se da, conjura el misterio de la pasión y de la vida.

La (in)cuestionable esencia del lector

¿De quién hablamos cuando preguntamos por un lector? Si nos guiáramos por una cierta bibliografía diríamos que se trata de un sujeto que ha desarrollado una cierta "competencia" para comprender los textos —que a manera de problemas— a lo largo del desempeño de sus roles, debe manejar. Así de escueto, así de directo. Claro, podríamos extendernos un poco más si preguntáramos a nuestro interlocutor, por ejemplo, si se refiere a un niño o a un adulto, si se trata de la lectura de textos expositivos o si por el contrario se refiere a textos narrativos, y así, de manera similar, podríamos llenar un cuestionario de preguntas sobre ciertas características que de muy buena fuente sabemos que tienen relación con la lectura y que por lo tanto, desde este enfoque, podríamos describir a este lector.

Sin embargo, a todas estas, nuestro interlocutor se hallará perdido. ¿Cómo es posible que con tan inocente pregunta inicial le complicáramos la vida de tal manera? Valga el ejercicio para dejar por sentado que dentro de este lenguaje académico nunca hallaremos al lector, sino a una construcción hipotética regida por ciertos principios más o menos generalizables de lo que ese sujeto (hipotético) sería capaz de realizar (de leer) con un alto grado de probabilidad, orientado por supuesto, por un fin concreto y a través de unos medios más o menos intervenidos[1].

Quizá este interlocutor se refiera a otro lector, pregunte tal vez por el repartidor del abasto de la esquina, aquel que entre reparto y reparto revisa la cartelera deportiva del diario del día; o de la joven estudiante de liceo que sentada en el metro revisa pulcramente todos los mensajes de correo que tiene en su teléfono celular, para proceder a responderlos uno por uno, con una disciplina que cualquiera

1 La idea de 'intervención' corresponde en este caso a los dispositivos pedagógicos que planifican no sólo las actividades sino los textos adecuados para cada caso. La lectura dentro de estos dispositivos está tan controlada que pudiera convertirse este control justamente en el *handicap* de su intención final, cual es la de ser generalizada a todos los demás contextos y situaciones de la vida.

de nosotros agradecería. O por el contrario, al preguntar, quizá ha tenido en mente a algún notable lector-escritor, ya que como bien dicen los expertos, "a escribir se aprende leyendo".

En todo caso, cuando nuestro interlocutor pregunta por un lector, lo hace antes que nada por una persona, es decir una singularidad. ¿Y cuál sería su esencia? El término 'esencia' deriva del verbo 'ser', que por definición, es una noción profundamente existencial. Pregunta lo que algo es para aquel que formula la pregunta. La esencia interroga sobre lo que algo es y sin lo cual no podría ser lo que es. La esencia no es una propiedad única y estática por la cual conozcamos algo, sino que se trata más bien de un significado complejo constituido por una multitud de aspectos, propiedades y cualidades, algunas de las cuales serán más bien circunstanciales, y otras cruciales para el existir del lector en cuestión.

Partamos de que la esencia de algo depende del juego entre la diferencia y la similitud, por lo que no estaríamos de acuerdo en afirmar que la esencia es una categoría inmutable, si no que es aquello que hace que algo sea lo que es, y sin lo cual no podría ser lo que es en el juego de la vida, que como tal es sorpresiva, acontecida. Vemos algo de mutable en esta visión enraizada con la *Bildung*, es decir, el juego de 'llegar a ser lo que se es', pero sin mayor brújula que la propia experiencia.

¿Dónde estás, corazón?[2]....

Dispongámonos pues a buscar a ese lector que como hemos dicho responde a una esencia que no conocemos aún, pero que

2 Se trata del título de un conocido bolero de Luis Martínez Serrano (1900-1970). *¿Dónde estás, corazón*? Letra y música del autor, fue estrenada como canción mexicana en diciembre de 1924 en el teatro *Regis* de la ciudad de México. Las composiciones de Martínez Serrano abarcan todos los ritmos, y de su muy extensa lista recordamos *Por eso te quiero, Adelita* y *La bamba.* Fue locutor, actor radio-teatral, musicalizador de películas y hasta director de emisoras y del Orfeón Catalán de Santiago de Chile. La estrofa de la canción continúa así: *...no oigo tu palpitar / es tan grande el dolor/ que no puedo llorar/ yo quisiera llorar / y no tengo más llanto/ le quería yo tanto y se fue para nunca volver.*

la presentimos, y que las notas del bolero de Luis Martínez reclama. Hace ya mucho tiempo que Nietzsche dijera, en alusión al filósofo Diógenes que "quienquiera que esté buscando al ser humano, primero tiene que encontrar la linterna".[3] Para esta búsqueda invocaremos, como si de un hechizo se tratase, a la hermenéutica fenomenológica[4] que fundamentalmente intenta comprender e interpretar los significados que damos a las cosas y fenómenos tal y como se presentan en nuestro espacio vital. De allí que nos atrevamos a decir que nuestro lector, aquel que buscamos con la lámpara de Diógenes a plena luz del día. De ese lector diremos que:

3 Diógenes fue un filósofo griego que vivió en el siglo IV a. de C., de agudo ingenio, pensador poco convencional que enseñaba a sus conciudadanos a través de la gesticulación pantomímica y de la ejemplificación. "Se dice que un día Diógenes salió por la ciudad a plena luz del día con una linterna encendida haciendo ver que buscaba algo que se le había perdido. Cuando la gente se le acercaba para preguntarle qué estaba intentando encontrar, él respondía: 'Ni siquiera con una linterna a plena luz del día puedo encontrar a un verdadero ser humano' y cuando la gente se señalaba a sí misma, los perseguía con un palo y les decía, gritando: 'yo quiero seres humanos *verdaderos*'. (...) La anécdota sobrevivió porque aportaba algo sobre lo que reflexionar en relación con la pregunta de gran originalidad contenida en el ejercicio pantomímico de Diógenes: ¿Cuál es la naturaleza del ser humano? Y, sobre todo, ¿qué significa plantear esta pregunta? La demostración de Diógenes pretendía también sacudir las conciencias morales de todos aquellos que se conforman con respuestas fáciles: 'un ser humano no es simplemente algo que uno sea de forma natural, sino que es algo que uno mismo debe intentar ser'. Y, en apariencia, Diógenes insinuaba que tenía grandes dificultades para encontrar buenos ejemplos. La curiosa artimaña de la linterna encendida a plena luz del día era su manera de expresar que no podía 'ver' a ningún ser humano. Sentía la necesidad de arrojar algo de luz sobre la cuestión, o tal vez, dicho de un modo más adecuado, con su lámpara, Diógenes mostraba un compromiso, no con el discurso filosófico abstracto y extravagante, sino con la reflexión práctica en la concreción y plenitud de la vida ya vivida." Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida.* Barcelona: Idea Books, pág. 23.

4 Tal y como señala Ortiz-Osés: "Lo más interesante de la hermenéutica es haber entrometido en medio del pensamiento contemporáneo la idea de la *interpretación* como insoslayable articulación de todo el conocimiento, sea artístico, filosófico o científico. Plantear el conocimiento como *interpretación* es relativizar sus ínfulas absolutistas y desdogmatizar la verdad pura, descarnada o desencarnada al colocar verdad y conocimiento en el contexto humano del sentido". Ortíz-Osés, Andrés. (2000). *La razón afectiva. Arte, religión y cultura.* Salamanca: Editorial San Esteban, p.15.

– No se trata de un autómata, mezcla hombre y máquina, sino un sujeto que 'padece' de pasión por la lectura. La pasión es una cualidad de lo que le sucede y modifica al alma. Del latín *passio* y del griego *pathos,* denota un estado de padecimiento, algo que le sucede al individuo, una fuerza misteriosa y autónoma que lo posee y perturba y de la cual no tiene control. Frente a un complejo histórico-cultural vinculado a las tradiciones psicologistas, que asocia la pasión a lo irracional y que la vincula con las funciones inferiores y cierto grado de deficiencia adaptativa de la conciencia, reivindicamos la capacidad de la pasión de elevar al hombre no sólo por encima de sí mismo, sino también por encima de los límites de su mortalidad y humanidad. Nos atrevemos a decir que la pasión[5] del lector es equivalente a una expresión metafórica de la necesidad de llenar una carencia de algún tipo sentida muy dentro de nosotros mismos, o por lo menos, hace referencia a un extraño padecimiento que busca satisfacerse en un objeto incapaz de colmarlo, y cuya negación, a través de la triangulación del obstáculo, obliga a la interiorización y hace posible la reflexión. La relación del lector con lo que ha de leerse, se ve interferida, obstaculizada con la imposibilidad de hacer nuestro un lenguaje que no nos pertenece, que

5 Axel Capriles M. (2005) señala que cada pasión es única y a la vez similar. En su trabajo se trasluce el carácter activo de la pasión en contraposición con una tendencia generalizada de señalarla como 'pasiva', por su carácter 'de padecimiento'. "Tal como aparece en Occidente, la prohibición, el obstáculo, la transgresión y el sufrimiento son prelaciones arquetipales de la pasión y el deseo. Podemos entonces pensar en los encuentros furtivos y ocultos de dos amantes, no como simples actos de amor o lujuria, sino como catalizador de lo más nuestro, de lo más íntimo y privado de nuestra personalidad, como espacio para la interioridad e impulso a la individualidad. El obstáculo pasaría a ser el símbolo de un llamado inconsciente que nos obliga a detenernos y a revisar el flujo inercial de nuestra vida; la transgresión, una metáfora de la ruptura y el cataclismo interior que preludian la transformación y muerte hacia otro nivel de existencia y otro estilo de conciencia. Cada pasión tiene un significado simbólico personal referido al momento peculiar de cada cual en una u otra etapa de su vida. Reflejan los movimientos, fijaciones o regresiones de nuestra propia psique." Capriles M., A. (2005). "La experiencia de pasión. (En el filo del misterio de lo psíquico)". En: *Revista venezolana de Psicología de los Arquetipos y Estudios Junguianos,* n.º 1. Caracas. p. 12.

se nos resiste, hasta dar paso al cataclismo interior de la transformación, es decir de la muerte metafórica del lector, para dar paso a una nueva experiencia de sí.

- El lector en cuestión no es producto de un entrenamiento, sino que ha desarrollado una especial relación con la lectura. Quizás la pregunta por la esencia del lector deba plantearse desde una relación: ¿cuál será la esencia de la relación que convierte a un sujeto en lector? La respuesta que nos ofrece Agamben (2005) es la de una vida ética, la vida que de manera responsiva acepta ponerse en relación con lo otro, a exponerse, a riesgo de sufrir transformaciones.

  Una vida ética no es simplemente la que se somete a la ley moral, sino aquella que acepta ponerse en juego en sus gestos de manera irrevocable y sin reservas. Incluso a riesgo de que, de este modo, su felicidad y su desventura sean decididas de una vez y para siempre (p. 90).

- La vida ética a la que hacemos referencia es una vida que se realiza en relación, y por ello la hermenéutica no diferencia si lo «otro» es un texto u otra vida. Una vida ética como a la que hacemos referencia es aquella que al entrar en relación, se da en esa relación, que puede ser, como hemos estado considerando, una relación apasionada. Es decir, cuando la relación se apodera de ti. De manera que ninguna de las dos partes o entes que entran en relación, por sí mismos, serían suficientes para dar cuenta de lo que pasa. En el encuentro apasionado se constituye una nueva configuración, un espacio que podemos denominar el espacio intersubjetivo, que extiende los márgenes de cada individualidad en sí misma y que permite habitar en los intersticios de una espacialidad distinta, y de una experiencia de sí original y profunda: se percibe como el estar preso del otro o de lo otro, pero a la vez "se desea" estarlo.
- No lee, como se nos ha hecho creer, para resolver un problema; lee, como hemos venido acotando, para entrar en relación con él, con el otro, con la vida. Como bien sabemos, los problemas han de ser tratados con la búsqueda de soluciones, conocimientos correctos, procedimientos efectivos, estrategias ganadoras, técnicas calculadoras, métodos que obtengan resultados. Esta es la lógica de una racionalidad que no nos interesa por los momentos. Es la lógica de la fabricación, la lógica de la utilidad, la de que los medios justifican el fin. Con la lógica de los problemas siempre estaremos tentados a afirmar que se lee para aprender, y que se aprende para adaptarse, lo que encubre que al final estemos leyendo para resolver problemas artificiales planteados como tareas académicas; o que se lee para distraerse, es decir, cuando uno no lee "en serio". Dentro de esa lógica medios-fines, no cabe la posibilidad de que leer no sirva para nada, estrictamente hablando. Igual pudiéramos decir de la vida, o si no, respóndanme ustedes: ¿para qué sirve la vida? Se trata de una lógica que como ven, no puede aplicarse para todo. Por eso es que nos inclinamos más bien por una lógica de la acción, la cual, tal y como señala Arendt[6], responde a la inserción en el mundo que nos ha tocado, a través del discurso y de la acción, lo cual implica siempre entrar en una relación. Además, la acción asume otra característica importante que la hace más humana: siempre tiene un inicio, pero nunca sabremos cuándo ni dónde acaba, a diferencia de la lógica de la fabricación que sigue el plan de lo previsible, de lo programado, es decir, que las cosas hechas tienen un inicio y un final que es el producto acabado.

6 Señala Hanna Arendt lo siguiente: "Todas las actividades humanas están condicionadas por el hecho de la pluralidad humana, por el hecho de que no es un hombre, sino los hombres en plural quienes habitan la Tierra y de un modo u otro viven juntos. Pero sólo la acción y el discurso están conectados específicamente con el hecho de que vivir siempre significa vivir entre los hombres, vivir entre los que son mis iguales. De ahí que, cuando yo me inserto en el mundo, se trata de un mundo donde ya están presentes otros." Arendt, H. (1999). *De la historia a la acción.* Barcelona: Paidós, pág. 103-104.

Con estas premisas iniciales, queda claro que nuestra intención tiene que ver menos con acercarnos al lector para conceptualizarlo, y más con investigar la experiencia del lector tal y como es vivida y re-significada por él. Acercarnos a este lector supone la reflexión sobre las experiencias vividas por aquel, así como interesarse por las acciones prácticas y no tan prácticas de la vida cotidiana que le han empujado a relacionarse con la lectura, todo ello con la intención de aumentar el carácter reflexivo de su propia experiencia.

De manera que en este ejercicio de búsqueda de un lector pretendemos que cuando le encontremos, también él pueda encontrarse a sí mismo, sumido como se encuentra en el misterio de construirse cada día. En relación con nuestro lector apasionado, recordemos que forma parte de una relación apasionada, el poder sumergirse en el interior de nosotros mismos en la búsqueda de reflexionar sobre lo experimentado.

Narrar la experiencia de la lectura

Yo le quería con toda el alma...[7]

La idea del sentir podría perfectamente hacer alusión a la categoría de experiencia. Pero tal y como entendemos la experiencia, es decir, como aquello que nos pasa, que nos acontece, sería imposible tenerla desde la individualidad: sólo cuando entro en relación con lo otro, el otro, es cuando algo puede sucederme. Y por lo mismo, la persona, entendida como personaje de un relato que recoge su experiencia, va constituyendo una identidad, la identidad narrativa.

Porque la experiencia de la pasión contiene una dimensión activa, es por lo que también puede relatarse. La narración juega un papel fundamental en el estudio de las pasiones. Por ejemplo, Peter Goldie (2000) señala que las emociones adquieren sentido cuando se integran en una estructura narrativa. Las estructuras narrativas

7 Y sigue la canción .... *como se quiere sólo una vez/ ¡pero el destino cambio mi suerte!/ Quiso dejarme sin su querer.*

poseen episodios de la vida emocional, incluyen "percepciones, pensamientos y sentimientos de variadas clases, y cambios corporales de varias clases; e incluye disposiciones a experimentar otros episodios emocionales, a tener otros pensamientos y sentires, y a comportarse de ciertas maneras" (pp.12-13).

En toda historia habrá momentos o episodios donde caben experiencias, pensamientos, sentires y disposiciones distintas. Cuando pretendemos atrapar los instantes significativos de una vida, lo que construimos es una narración biográfica, un espacio en el que salvar un yo y reconocer un tú.

Ya hemos planteado nuestra duda, la de si antes que pensar la esencia de un lector no sería más fructífera pensar la 'esencia' de la relación lector-mundo. No se trata de una empresa sencilla. Cuando creemos tener la respuesta, la misma parece abandonarnos, porque no admite fijación alguna.

Un lector para mí es aquel que la pasión por la lectura le abruma, que se acerca a ella por muchas razones y a la vez por ninguna: habrá razones lógicas y otras más bien afectivas. En todo caso y en sintonía con Gadamer (1999), ciertamente, cada vez que nuestro lector comprende algo, termina por comprenderse a sí mismo. Pero, para llegar a ese momento de reflexión, de interiorización sobre lo que nos pasa, habrá de estar de regreso de una experiencia profunda de remoción, que nos hace sentir que no tenemos el control.

Una mañana de frío invierno...[8]

La pasión es algo que posee el alma, la pasión se nos aparece, toma posesión del sujeto, sin que este pueda oponer resistencia. De la misma manera, pensamos que cuando un lector lee al mundo queda prendado por esta extraña relación que no admite la comodidad de una lectura ya dada. Por supuesto que nos estamos refiriendo a un lec-

8 *...sin darme cuenta se echó a volar/ y desde entonces aún le espero/ no me resigno a la soledad. ¿Dónde estás corazón?.....*

tor abierto, y no a su muy mala parodia del lector que ya todo lo sabe y que lo que busca en cada lectura del mundo es conseguir su ratificación, de sujeto instruido, sabelotodo, crecido, insoportablemente soberbio en toda su imponente majestad. Entonces, es el mundo el que debe postrarse a sus pies, y no él maravillarse por las desconocidas y cotidianas experiencias que permanentemente nos acontecen, como si todos los días participáramos en un despliegue del circo de la vida y tuviésemos la oportunidad de ser testigos de la magnificiencia de la vida en toda su simplicidad, en toda su espontaneidad.

Van Manen (2003) es de la idea de que al trasladar a la conciencia reflexiva, la naturaleza de los acontecimientos experimentados en el mundo de la vida cotidiano, "podemos transformarnos o rehacernos, en el sentido auténtico del *Bildung* (formación)" (p. 25). La lectura, tal y como la vemos supone un espacio de relación privilegiada para desarrollar procesos de subjetivación para el cuidado de sí y de los demás.

Por medio de la lectura, ya sea a través de un texto impreso, del texto fílmico, y también, ¿por qué no? de la vida vista como texto escénico, representacional, en el sentido de una obra que está en escena; por medio de estos textos nos acercamos a la vida, mucho antes de tener, quizá, conciencia de que vivimos. Debería incluir dentro de estos textos la imaginería simbólica y cultural que nos precede, ya que siempre llegamos a un mundo constituido, sin que eso sea razón para que no pueda ser transformado. Queremos establecer aquí que desde que llegamos al mundo humano, por lo tanto fabricado, nos vemos en la necesidad de "leer para existir".

Nuevamente entonces, la pasión de la lectura obedece a unas reglas de la acción, quizá algo difusas por el carácter de pasional con que la hemos emparentado, pero resulta interesante que tal y

como lo señalara Hanna Arendt[9], es el discurso y la acción lo que nos permite insertarnos en el mundo que nos recibe. La lectura, entonces, podría ser entendida como una acción que ejerzo en el intento de interpretar el discurso de los otros que conviven conmigo, y también y no menos importante, interpretar mi propia acción. De aquí se deriva que la acción no podrá existir sin el acompañamiento del discurso.

> En todo caso, sin el acompañamiento del discurso, la acción no sólo perdería su carácter revelador, sino también su sujeto, como si dijéramos: si en lugar de hombres de acción hubiera robots se lograría algo que, hablando humanamente por la palabra y, aunque su acto pueda captarse en su cruda apariencia física sin acompañamiento verbal, sólo se hace pertinente a través de la palabra hablada en la que se identifica como actor, anunciando lo que hace, lo que ha hecho y lo que intenta hacer[10].

Por lo anterior, es necesario que ese lector apasionado anuncie lo que hace, y lo haga a través del relato, de una narración. Un acercamiento de este tipo no supone asepsia, se trata de un proyecto siempre de alguien, que responde a una preocupación, y dirige la mirada atenta hacia una persona real, que en el contexto de unas circunstancias vitales individuales, sociales e históricas determinadas, decide dar sentido a un aspecto específico de su existencia. Para ello necesitamos de la complicidad de nuestro lector. Complicidad que se verá traducida en un gesto, gesto de apertura, una respuesta afirmativa ante la invitación a narrar-se.

9 Dice Arendt: "Mediante la acción y el discurso, los hombres muestran quiénes son, revelan activamente su única y personal identidad y hacen su aparición en el mundo humano, mientras que su identidad física se presenta bajo la forma única del cuerpo y el sonido de la voz, sin necesidad de ninguna actividad propia. El descubrimiento de 'quién' en contradistinción al 'qué' es alguien —sus cualidades, dotes, talento y defectos que exhibe u oculta— está implícito en todo lo que ese alguien dice y hace." Arendt, H. (1998). *La condición humana*. Barcelona: Paidós, p. 203.

10 Ibíd, p. 202.

Coda

Durante mucho tiempo, uno de los principios educativos más extendidos sobre el desarrollo personal afirmaba que el ser humano se va haciendo en función de sus propios actos de elección y rechazo. Este planteamiento originó en el mundo de la psicología principalmente, un impresionante desarrollo en el ámbito de la toma de decisiones y la resolución de problemas. Sin embargo, pese a que esta manera de enfocar el fenómeno continúa en el tapete, el tiempo reciente nos ha permitido considerar que, sobre todo, nos vamos haciendo a través del modo en que nos pensamos, antes y después, para un futuro todavía no imaginado.

Entonces no se trataría tanto de la buena o mala decisión o elección que pretendemos tomar, basada por supuesto en datos objetivos, sino de la impresión subjetiva conque estos datos logran impactar en cada uno de nosotros. Aun más, lo que se está poniendo en cuestión es el espejismo de que nos constituimos a través de decisiones libres, como si la vida no fuera también ese conjunto de imponderables, circunstancias, eventos y acontecimientos que nos impulsan a tomar partido una vez que están ya sobre nosotros.

De lo anterior se desprende que deberíamos dejar de lado la apariencia de vida controlable y controlada que nos prometía la modernidad y asumir la realidad, la de que muchas veces nos encontramos dentro de la vorágine de la vida sin saber a ciencia cierta a dónde se nos conduce. Esta experiencia de estar sumergidos en un mar de imponderables, ciertamente, no es posible de verificar a través de macroencuestas y estadísticas, ya que nos enfrentamos a la individualidad y, en ocasiones hasta con la intimidad de quien intenta verse a sí mismo en lo que hace y piensa. En este sentido, el significado del mundo deja de ser un dato objetivo y universal, para convertirse en subjetivo y particular.

La dimensión subjetiva del problema de la identidad ha recibido mucha atención. Cada vez más, los investigadores toman conciencia de los dispositivos de formación, en el entendido de que una de sus

principales bondades consiste también en hacer posible procesos de individuación capaces de sustraerse a las relaciones de fuerzas establecidas como saberes instituidos, para de esta manera hacer posible nuevos caminos de creación. La subjetivación tiene otra dimensión importante, a saber, lo que Foucault (1990) analizaba como “tecnologías del yo”, es decir, aquellos procedimientos por los que el sujeto es inducido a observarse a sí mismo, a analizarse, a reconocerse como un dominio de saber posible y a preguntarse sobre el modo en que se ha pensado y ha actuado sobre él mismo.

Hace ya algún tiempo, Vincent De Gaulejac (1987), resaltaba la necesidad de algún método de conocimiento que nos ayudara a pensar por nosotros mismos, que traduciendo la complejidad de lo real, y reconociendo la necesidad de la presencia de los otros, nos acercara al misterio de las cosas. Para ello proponía la ‘investigación-implicación’ con dos objetivos fundamentales: por un lado, un objetivo de investigación que permitiera elaborar un método de indagación que hiciera posible articular el análisis de los factores sociológicos y psicológicos que condicionan las historias de los sujetos; por otro, un objetivo de formación, donde se propusiera a los participantes analizar su trayectoria social y los sentidos que marcasen su vida en función de todo lo acontecido en su historia repensada.

Esta metodología buscaría dialectizar el encuentro entre las categorías de análisis y las categorías de la experiencia, sosteniéndose en la premisa de que el individuo es producto de su historia, pero es también actor de su historia y un narrador, un productor de historias.

Se nos ocurre que este método tiene mucha semejanza con el método biográfico-narrativo. Denzin (1989) lo define como

> el uso sistemático y colección de documentos vitales, los cuales describen momentos y puntos de inflexión en la vida de los individuos. Estos documentos incluyen autobiografías, biografías,

> diarios, cartas, notas necrológicas, historias y relatos de vida, crónicas de experiencias personales (p. 23).

Sin embargo, permítasenos establecer una acotación al método. Llegados aquí, no se tratará de la adecuación, ni siquiera de la reproducción de unos hechos "tal y como fueron", es decir, de la captación fiel de los sucesos o vivencias que de alguna manera han entretejido una vida. Tal y como lo señalara en su momento Bajtín (1982), el valor biográfico "ordena la vivencia de la vida misma y la narración de la propia vida de uno, este valor puede ser la forma de comprensión, visión y expresión de la propia vida" (p. 134). El valor biográfico se funda en el deseo de trascender que impone un orden a la vida misma. El valor biográfico estaría en primer lugar conectado a la posibilidad de dar sentido a la experiencia que suele aparecernos como desintegrada, confusa, y en ocasiones como altamente improbable.

En cuanto a lo del uso sistemático de estos documentos al cual se refiere Denzin, ocurre que existe otra problemática además de la esbozada en el párrafo anterior que ya ha sido abordada por otros autores y que tiene que ver con el 'espacio biográfico', en el sentido de área problematizada o conceptualizada por la literatura y que sin embargo no puede pertenecer sólo a ella, y que nos resume Arfuch (2002):

> El espacio biográfico así entendido —confluencia de múltiples formas, géneros y horizontes de expectativas— supone un interesante campo de indagación. Permite la consideración de las especificidades respectivas sin perder de vista su dimensión relacional, su interactividad temática y pragmática, sus usos en las distintas esferas de la comunicación y de la acción. (P. 49-50).

Se ha pasado del concepto de género, anclado en la vieja tradición a la consideración de que no existen formas puras en los discursos, sino constantes mezclas e hibridaciones.

La narrativa es un arte popular como bien lo calificaran Walter Benjamin y también Bruner (2003):

> (...) contar historias es nuestro instrumento para llegar a un acuerdo con las sorpresas y lo extraño de la condición humana. Como también con nuestra imperfecta comprensión de esta condición. Las historias hacen menos sorprendente, menos arcano, lo inesperado, le dan un aura análoga a la cotidianidad. "Es extraña esta historia, pero tiene un sentido, ¿no es cierto?" (p. 126).

¡Decimos estas cosas incluso cuando leemos el *Frankenstein* de Mary Shelley!" Bruner resalta la posibilidad de la narrativa para poner en orden el aparente desorden del mundo, nos ofrece una manera de dominar el error en que han caído otras vidas que a manera de relatos llegan a nuestras manos. Por otra parte, nos preparan hacia lo que podríamos denominar formas convencionales de solucionar contratiempos, exorcizando los demonios de la sorpresa. Pero el relato tiene también una dimensión ética: la de dar cuenta de un yo en la convivencia de unos otros sin los cuales mi vida no podría ser la misma. Estas distintas aproximaciones serán las que abordaré en un trabajo que probablemente también acabe por quedar inconcluso.

Bibliografía

Agamben, Giorgio. (2005). "El autor como gesto". En: *Profanaciones.* Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Arendt, H. (1999). *De la historia a la acción.* Barcelona: Paidós. P. 103-104.

Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bajtin, Mijail. (1979/1982) *Estética de la creación verbal.* México: Siglo XXI.

Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: FCE.

Capriles M., A. (2005). "La experiencia de pasión (en el filo del misterio de lo psíquico)". En: *Revista Venezolana de Psicología de los Arquetipos y Estudios Junguianos,* n.º 1. Caracas, pp. 4-14.

De Gaulejac, Vincent. (1987). *La nèurose de classe: trajectoire sociale et conflicts d´identité.* París: Hommes& Groupes Editeurs.

Denzin, N. K.(1989). *Interpretative biography. Qualitative research methods.* Vol. 17. Newbubury Park: Sage Publications.

Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines.* Barcelona: Paidós/ ICE-UAB.

Gadamer, Hans-George. (1999). *Verdad y método I.* Salamanca: Sígueme.

Goldie, Peter. (2000). *The emotions.* Oxford: Oxford University Press.

Ortíz-Osés, Andrés. (2000). *La razón afectiva. Arte, religión y cultura.* Salamanca: Editorial San Esteban.

Van Manen, M. (203). *Investigación educativa y experiencia vivida.* Barcelona: Idea Books

ÍNDICE

Repúblicos para la república: la ciudadanía según el manual político del venezolano (1839), de Francisco Javier Yanes
Por Carolina Guerrero

Pueblo, historia y liberación. ¿Una lectura o diversas lecturas?
Por Daniel Pansarelli

Filosofía, aprendizaje y experiencia estética.
Un enfoque desde la filosofía para niños y niñas de Matthew Lipman
Por Álvaro Márquez-Fernández, y Leonardo Martínez León

Laberintos de arrabal. El pensar poético en una obra teatral de Valère Novarina
Por Liliana Guzmán

Varón-mujer relaciones de poder y ciudadanía
Por Blanca Elisa Cabral

Emergencia y consolidación del liderazgo de Hugo Chávez: discurso político y representación en Venezuela
Por Cecilia Cortés y Valeria Bosoer

Los consejos comunales: instancia comunitaria para el ejercicio de la ciudadanía y la construcción del poder popular
Por Samuel Carvajal Ruiz

¿Y si el sujeto normal no existiera?
Lectura, pedagogía y diferencia
Por Gregorio Valera-Villegas

El lector apasionado. Aproximación a su identidad narrativa
Por Gladys Madriz

Se terminó de imprimir en
junio de 2008
en la Fundación Imprenta
Ministerio de la Cultura
Caracas, Venezuela.

La edición consta de
1.000 ejemplares
impresos en papel
Mando Creamy, 60 gr.



"La experiencia educativa no puede ser una experiencia cualquiera. Desde el punto de vista hermenéutico, la verdadera experiencia educativa es aquella que permite replantear constantemente las propias convicciones. Por ello, es siempre una experiencia negativa, esto es, se la puede producir sin rupturas (...), la formación implica mantenerse abierto hacia el otro y lo otro con sentido general y comunitario. En este sentido, la formación es una experiencia que tiene la estructura de una inversión de la conciencia".

Gregorio Valera-Villegas

Profesor de Filosofía de la Educación de la Universidad Central de Venezuela y de la Universidad Simón Rodríguez. Es *magister scientiarum* en Filosofía y doctor en Filosofía de la Educación (Universidad Central de Venezuela). Cursó estudios postdoctorales en la Universidad de Barcelona (España). Ha sido investigador del Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos, miembro del Programa de Promoción del Investigador (PPI-2) del Ministerio de Ciencia y Tecnología, y editor-jefe de *Ensayo y Error. Revista de Educación y Ciencias Sociales*. Entre sus publicaciones se destacan: *Pedagogía de la alteridad. Una dialógica del encuentro con el otro* (2002); *Del habla, del silencio, del otro. Cuaderno de Poesía* (2006); *Una hermenéutica de la formación de sí. Lectura, escritura y experiencia* (2006).

Gladys Madriz

Psicóloga y educadora. Profesora de Psicología de la Educación y de Desarrollo del Lenguaje en la Universidad Central de Venezuela y en la Universidad Simón Rodríguez. Ha sido investigadora invitada en la Universidad de Murcia y miembro del Programa de Promoción al Investigador del Ministerio de Ciencia y Tecnología. Ganadora de la II Bienal Nacional de Literatura Ramón Palomares —mención Ensayo— (2005). Ha publicado varios artículos en revistas especializadas y también algunos trabajos entre los cuales se mencionan: *Leer y formar(se). La lectura como cuidado de sí y del otro* y *Una hermenéutica de la formación de sí. Lectura, escritura y experiencia* (2006, en coautoría con Gregorio Valera-Villegas)



9 789803 969974



COLECCIÓN **Paulo Freire**



